

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

*José Antonio Marín Marín
Juan Manuel Trujillo Torres
Gerardo Gómez García
María Natalia Campos Soto*

Dykinson, S.L.

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

José Antonio Marín Marín

Juan Manuel Trujillo Torres

Gerardo Gómez García

María Natalia Campos Soto

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2021

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-84-1377-302-5

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 EL LIDERAZGO INCLUSIVO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

JOSÉ ANTONIO MARÍN MARÍN, GERARDO GÓMEZ GARCÍA, CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ
Y BLANCA BERRAL ORTIZ 18

CAPÍTULO 2 CIBERBULLYING: EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

INMACULADA AZNAR DÍAZ, CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, MAGDALENA RAMOS
NAVAS-PAREJO Y BLANCA BERRAL ORTIZ.....28

CAPÍTULO 3 TIC Y DISCAPACIDAD. BARRERAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA.

JOSÉ FERNÁNDEZ CERERO37

CAPÍTULO 4 OPORTUNIDADES Y BARRERAS DEL MOBILE LEARNING

FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA, MARÍA NATALIA CAMPOS-SOTO, JUAN JOSÉ
VICTORIA MALDONADO Y MARTA MONTENEGRO RUEDA44

CAPÍTULO 5 INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

JOSÉ MARÍA ROMERO RODRÍGUEZ, JUAN JOSÉ VICTORIA MALDONADO, MARTA
MONTENEGRO RUEDA Y JOSÉ FERNÁNDEZ CERERO.55

CAPÍTULO 6 FACTORES DE ACCESIBILIDAD AL APRENDIZAJE, DURANTE EL ESTADO DE ALARMA, EN UN CENTRO EDUCATIVO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA ESPAÑOL

MIGUEL SALAZAR MORCUENDE, M^a DE LAS MERCEDES ÁLVAREZ LÓPEZ, ANA MARÍA
MARTÍN CUADRADO Y GABRIEL VALERIO UREÑA..... 64

CAPÍTULO 7 CONFINAMIENTO: UNA OPORTUNIDAD APROVECHADA PARA LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS Y HABILIDADES DE PENSAMIENTO

ENRIQUE GUDÍN DE LA LAMA, OSCAR GONZÁLEZ FERNÁNDEZ77

CAPÍTULO 8 LA INCIDENCIA DEL TRABAJO GRUPAL EN LA ESTRUCTURACIÓN DEL ENSAYO ACADÉMICO. UN ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN EL MARCO DEL CONFINAMIENTO.

GABRIEL HERRADA VALVERDE90

CAPÍTULO 9 TRABAJAR LA ESCRITURA CON PERSONAS ADULTAS Y MAYORES DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

ESTHER SANTAELLA RODRÍGUEZ Y NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA 102

CAPÍTULO 10 CONDICIONES DEL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE Y ESCENARIO EDUCATIVO ANTE LA ACTUAL CRISIS SANITARIA COVID-19. EL CASO DE LA PROVINCIA DE CHILOÉ

CLAUDIO ALEJANDRO BARRIENTOS PIÑEIRO Y MARCELA CARMEN CAMPOS MÉNDEZ 111

CAPÍTULO 11 PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES PARAGUAYOS SOBRE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

DELIA LUCÍA CAÑETE ESTIGARRIBIA..... 125

CAPÍTULO 12 ADAPTACIONES CURRICULARES EN EL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO SOCIAL Y CULTURAL EN TIEMPOS DE LA COVID-19 EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS 140

CAPÍTULO 13 USO DE LOS DISPOSITIVOS DE PANTALLA POR NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE SEIS AÑOS, EN SU ENTORNO FAMILIAR

JUAN LUIS GÓMEZ GUTIÉRREZ..... 151

CAPÍTULO 14 LA DOCENCIA SEMIPRESENCIAL Y SEMIVIRTUAL DE LA ASIGNATURA DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA CISOWEBEX: UNA SOLUCIÓN EXCEPCIONAL CON APORTACIONES VALIOSAS PARA EL FUTURO

EDUARDO JIMÉNEZ PINEDA 166

CAPÍTULO 15 COMUNIDADES VIRTUALES: ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN *AMINO*

ANASTASIO GARCÍA-ROCA..... 179

CAPÍTULO 16 ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN EL ÁMBITO LABORAL EN ESPAÑA

DANIEL GALLARDO GÓMEZ 189

CAPÍTULO 17 EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y PROPUESTAS DE MEJORA EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD VISUAL.

LUCRECIA ORTEGA ESCOBAR Y LOURDES ARANDA 195

CAPÍTULO 18 ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN ÉPOCA DE COVID-19 Y SUS MEJORAS

ESTEFANÍA SÁENZ RUIZ Y LOURDES ARANDA208

CAPÍTULO 19 ANÁLISIS COMPARATIVO DE ARGENTINA Y ESPAÑA EN LA PANDEMIA DEL COVID-19: MIRADA HACIA LA INCLUSIÓN

MARIO LEÓN-SÁNCHEZ Y ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ222

CAPÍTULO 20 NUEVAS TENDENCIAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS TRAS EL IMPACTO DEL COVID-19 EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA

LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA, MARÍA MARTÍN DELGADO Y ESTELA ISEQUILLA ALARCÓN.....238

CAPÍTULO 21 PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA AL ESCENARIO MULTIMODAL SEGÚN LAS EXIGENCIAS SANITARIAS DERIVADAS DEL COVID-19

MARÍA CARRASCO-POYATOS Y ANTONIO GRANERO-GALLEGOS248

CAPÍTULO 22 EL LEGADO DEL COVID-19 A LA EDUCACIÓN. ACELERACIÓN DE LA ADOPCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE RECURSOS TIC EN LA FORMACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

ADELINA MERINO GUTIÉRREZ AUTOR Y CARLOS GARCÍA MIGUÉLEZ AUTOR261

CAPÍTULO 23 EL *HOMESCHOOLING* COMO ALTERNATIVA A LA ESCUELA PRESENCIAL EN TIEMPOS DE COVID-19. UN ANÁLISIS LEGISLATIVO DEL CONTEXTO ESPAÑOL

VALENTÍN NAVARRO CARO Y VERÓNICA SEVILLANO-MONJE274

CAPÍTULO 24 *PEER SUPPORT WORKERS* O TRABAJADORES DE APOYO ENTRE IGUALES, ¿UN NUEVO PERFIL EN EL ÁMBITO SOCIAL DE LA SALUD MENTAL?

REBECA ZABALETA GONZÁLEZ287

CAPÍTULO 25 EXPERIENCIA DOCENTE ANTE UN CAMBIO DE UNA EDUCACIÓN PRESENCIAL A NO PRESENCIAL POR LA COVID-19

SALVADOR FERNÁNDEZ GONZÁLEZ298

CAPÍTULO 26 CINE COMO RECURSO EDUCATIVO: REFLEXIONES SOBRE EL UNIVERSO CINEMATOGRAFICO MARVEL

MARIO GRANDE-DE-PRADO.....	307
CAPÍTULO 27 APOORTE DE ENFERMERÍA A LA CRIANZA QUE REALIZAN MUJERES VULNERABLES A TRAVÉS DE LAS TIC EN TIEMPOS DE COVID-19	
ANA CAROLINA CARDONA QUICENO, ANDERSON SIDNEY PIEDRAHITA UNIGARRO, DIANA PAOLA BETANCURTH LOAIZA Y LILIANA VILLA VÉLEZ.....	315
CAPÍTULO 28 LAS “PÍLDORAS FORMATIVAS”, RESPUESTA DE LA ADMINISTRACIÓN EXTREMEÑA A LA NECESIDAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID19	
JULIO CARMONA CERRATO.....	332
CAPÍTULO 29 CREACIÓN DE ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS FUNCIONES EN MATEMÁTICAS	
MARIA-VICTORIA REQUENA-GARCIA-CRUZ.....	341
CAPÍTULO 30 LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO EN CONTEXTOS NO FORMALES: EL CONCURSO DE CRISTALIZACIÓN EN LA ESCUELA.	
JORGE MARTÍN-GARCÍA Y MARÍA EUGENIA DIES ÁLVAREZ.....	355
CAPÍTULO 31 INCORPORACIÓN DE CONTENIDOS DE ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL Y DE OCIO EN LA EDUCACIÓN FORMAL (TSEAS): UNA EXPERIENCIA DE ESPELEOLOGÍA	
JULIO FUENTESAL GARCÍA, DAVID ZAMORANO-SANDE Y JOSÉ JAVIER HORNO TOMÉ..	368
CAPÍTULO 32 ESTUDIAR EN TIEMPOS DE LA COVID-19: LA VIVENCIA DEL ALUMNADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA)	
BELÉN SUÁREZ LANTARÓN Y NURIA GARCÍA PERALES.....	380
CAPÍTULO 33 ATTITUDES OF HETEROSEXUAL AND CISGENDER PEOPLE TOWARDS SEXUAL MINORITIES	
LAURA ALONSO MARTÍNEZ Y MARÍA FERNÁNDEZ HAWRYLAK.....	393
CAPÍTULO 34 REFLEXIONES Y TRANSFORMACIONES DESDE LA ESCUELA EN TIEMPOS DE PANDEMIA A TRAVÉS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.	
CLAUDIA ÁVILA VANEGAS Y JORGE ALBERTO ROJAS.....	406

CAPÍTULO 35 ACOMPAÑAMIENTO SOCIO-EMOCIONAL EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS: RESPUESTA EDUCATIVA FRENTE AL COVID-19

RAQUEL LOZANO-BLASCO, MARTA FERRER-SERRANO Y ELENA CERDÁ-MANSILLA419

CAPÍTULO 36 ESTUDIO DE CASO MEDIANTE EXPERIENCIA FORMATIVA SOBRE SALUD Y ENFERMEDAD DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19: EL ALUMNADO DEL IES GRANADILLA DE ABONA INVESTIGA SOBRE ENFERMEDADES (INFOGRAFÍA)

NATALIA OTERO CALVIÑO, JULIA D. DOMÍNGUEZ HERNÁNDEZ Y MIGUEL ÁNGEL NEGRÍN-MEDINA431

CAPÍTULO 37 DOCENCIA EN CONFINAMIENTO Y POST CONFINAMIENTO, MODIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA UNIVERSITARIA Y TENDENCIA A LA CLASE INVERTIDA

COLLADO-VALERO, JOSHUA, FORTIS-PÉREZ, IGNACIO, ROMERO-GONZÁLEZ, MARTA Y LAVIGNE-CERVÁN, ROCÍO445

CAPÍTULO 38 ADAPTACIONES EDUCATIVAS EN ESPAÑA EN TIEMPOS DE COVID-19. RETOS Y NUEVOS ESCENARIOS

PABLO HERNÁNDEZ ALONSO, ANA ISABEL MUÑOZ ALCÓN Y FRANCISCO JAVIER HERNÁNDEZ VARAS456

CAPÍTULO 39 LIBROS DE TEXTO Y COMPETENCIA ORAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

MARÍA TERESA MUEDRA PERIS, EVA MORÓN OLIVARES Y ÁNGELA GÓMEZ LÓPEZ 16

CAPÍTULO 40 EDUCAR EN CONTACTO CON LA NATURALEZA: LOS PATIOS EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

ESTER MATEO GONZÁLEZ, CARLOTA FARNOS LLERA Y M^a JOSÉ SAEZ-BONDÍA26

CAPÍTULO 41 RECREACIÓN DE TUMBAS PREHISPÁNICAS, UNA ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARQUEOLOGÍA EN EL CARIBE COLOMBIANO

EDIXON QUIÑONES REYES, RAFAEL RICARDO GALINDO CRUZ40

CAPÍTULO 42 APROPIACIÓN Y USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA: RETOS EN ÉPOCA DE COVID 19

LUIS CARLOS CÁRDENAS ORTIZ Y ESTER MARTÍN-CARO ÁLAMO52

CAPÍTULO 43 HERENCIA Y COMUNIDAD DE BIENES IMPLEMENTADOS EN UNA METODOLOGÍA ACTIVA PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO CIVIL Y DERECHO ROMANO

ELISA MUÑOZ CATALÁN 64

CAPÍTULO 44 PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES: MICROSYSTEM OF RESPONSE IN TIMES OF PANDEMIC CRISIS

IRENE GARCÍA GARCÍA, MARIÁN DE LA MORENA TABOADA 77

CAPÍTULO 45 EL CURRÍCULO ESENCIAL: LA TRANSICIÓN ECOEDUCATIVA

ANTONIO HERNÁNDEZ DÍAZ 89

CAPÍTULO 46 CÁLCULO DE LA RATIO EN FUNCIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL AULA CON DISTANCIAMIENTO SOCIAL

JOSÉ RAMÓN TRILLO VÍLCHEZ Y FÁTIMA TRILLO VÍLCHEZ..... 102

CAPÍTULO 47 EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONFINAMIENTO: UNA PROPUESTA DE TRABAJO VIRTUAL DE LAS CAPACIDADES FÍSICAS BÁSICAS

ALEJANDRA HERNANDO GARIJO Y DAVID HORTIGÜELA ALCALÁ..... 109

CAPÍTULO 48 LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. LA EXIGENCIA DE REPENSAR LA PRÁCTICA DOCENTE

RAMÓN LÓPEZ MARTIN 122

CAPÍTULO 49 TRASCENDENCIA DE LA ALFABETIZACIÓN EN SALUD EN ADULTOS PARA EL AUTOCUIDADO

JORGE ROUCO VELASCO 135

CAPÍTULO 50 PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL IPN CON EL USO DE LAS TIC EN ÉPOCA DE CONFINAMIENTO

MARÍA ELENA ZEPEDA HURTADO, NASHIELLY YARZÁBAL CORONEL Y ARACELI ÁLVAREZ NIETO 145

CAPÍTULO 51 LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES DE IDIOMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL CONTEXTO COVID-19

DAVID RUIZ HIDALGO..... 156

CAPÍTULO 52 TOWARDS A NEW PRESENTIALITY IN UNIVERSITIES: SCIENTIFIC DIVULGATION IN *YOUTUBE* AND THE SWITCH TO *TWITCH* LIVESTREAMING

ALEJANDRO LÓPEZ LIZANA Y JAIME OLIVEROS GARCÍA 166

CAPÍTULO 53 ¿QUÉ HAY DETRÁS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL?

SARA LAPORTOSA PRADOS, NOELIA REYES MONTES, ANA SÁEZ JIMÉNEZ Y M^a DOLORES SERENO ARROYO..... 179

CAPÍTULO 54 ANÁLISIS DE LA ANSIEDAD Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA TRAS EL CONFINAMIENTO GENERADO POR EL COVID-19

JERÓNIMO ARAGÓN VELA, JESÚS SALAS SÁNCHEZ Y F. JAVIER DEL RIO OLVERA 186

CAPÍTULO 55 ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE BIOESTADÍSTICA EN EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE MEDICINA DURANTE LA PANDEMIA DE COVID19 EN URUGUAY

MARIELA GARAU ALVAREZ 198

CAPÍTULO 56 EL VALOR DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SOCIAL Y CULTURAL COMO RECURSO PARA LA PREVENCIÓN DE LAS CONDUCTAS DELINCUENCIALES DE LOS MENORES INMIGRANTES NO ACOMPAÑADOS

JUAN MIGUEL FERNÁNDEZ CAMPOY, JOSÉ MANUEL AGUILAR PARRA, RUBÉN TRIGUEROS RAMOS Y ANA MANZANO LEÓN 211

CAPÍTULO 57 LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE COVID

ANA LÓPEZ FLORES, MARÍA GLORIA LOMAS BOLÍVAR Y JUAN GABRIEL LLAMAS SÁNCHEZ 224

CAPÍTULO 57 ¿QUÉ SABEMOS SOBRE LA INTERACCIÓN MUSICAL ENTRE HERMANOS? REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE LA MÚSICA EN EL ENTORNO FAMILIAR

MARTA DOSAIGUAS CANAL 234

CAPÍTULO 58 CALMA-COVID: 10 EJERCICIOS DE REGULACION EMOCIONAL PARA NIÑOS Y NIÑAS: HERRAMIENTA PARA LA ESCUELA

NAGORE ZURIÑE ARBAIZA LECUE 251

CAPÍTULO 59 LA ASAMBLEA COMO RECURSO PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL EN CLASE DE ELE

EDUARDO ESPAÑA PALOP 264

CAPÍTULO 60 SIMULACIÓN Y TELESIMULACIÓN COMO RECURSO EDUCATIVO EN CIENCIAS DE LA SALUD ANTE LA CONTINGENCIA

CAROLINA BARRIOS PENNA, PILAR TORRES MARTÍNEZ Y RICARDO ORTEGA GONZÁLEZ 277

CAPÍTULO 61 FORTALECIMIENTO DEL MOVIMIENTO DE LOS NIÑOS/AS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES DE POTOSÍ (BOLIVIA). PROYECTO PILOTO DE EMPRENDIMIENTO SOCIAL “APRENDIENDO A EMPRENDER”.

M^a DOLORES FERNÁNDEZ MALANDA Y MARA GARCÍA RODRÍGUEZ 290

CAPÍTULO 62 LA ENSEÑANZA EN TIEMPO DE COVID-19: DESAFÍOS Y FORTALEZAS DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

ELENA MARTÍN-PASTOR Y FRANCISCA GONZÁLEZ-GIL 302

CAPÍTULO 63 EL USO DEL AULA VIRTUAL EN UN CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA TRAS LA SUSPENSIÓN DE LA PRESENCIALIDAD EDUCATIVA DURANTE EL CURSO ACADÉMICO 2019-2020 SEGÚN LAS FAMILIAS

ALEJANDRO VARGAS SERRANO, Y MARÍA ENRIQUETA COBO ENRÍQUEZ DE LUNA 310

CAPÍTULO 64 LA COMUNICACIÓN A DISTANCIA: DIFICULTADES Y NECESIDAD DE FORMACIÓN EN EL ALUMNADO DE INFANTIL

ANA GANDARA SORARRAIN 321

CAPÍTULO 65 LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD UNIVERSITARIA DURANTE EL COVID-19: UNA APROXIMACIÓN SISTEMÁTICA

MARÍA ENRIQUETA COBO ENRÍQUEZ DE LUNA Y ALEJANDRO VARGAS SERRANO 334

CAPÍTULO 66 ADICCIÓN A LAS REDES SOCIALES EN LAS PRIMERAS ETAPAS DEL CURSO 2020-2021 EN SITUACIÓN DE PANDEMIA

PAULA DOMINGO LACUEVA, SONIA HERRERO LUNA, MERCEDES GIL LAMATA Y MARTA MIRA ALADRÉN 345

CAPÍTULO 67 IMPACTO DEL COVID-19 EN LA EDUCACIÓN

INMACULADA SERRANO GARCÍA, ANA ISABEL ROBLES GONZÁLEZ, MARINA SOLA ÁLVAREZ Y LUCÍA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ 358

**CAPÍTULO 68 DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN EN DANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA:
RETOS METODOLÓGICOS**

NATALIA OLLORA TRIANA, EVA MARÍA LÓPEZ PEREA372

CAPÍTULO 69 INTERNET Y EDUCACIÓN INFORMAL: USOS EN LOS ADOLESCENTES

PAULA RODRÍGUEZ RIVERA386

CAPÍTULO 70 ANSIEDAD EN LA NIÑEZ E INFLUENCIA DEL COVID-19

SARA SUÁREZ FUERTES Y MARÍA-JOSÉ VIEIRA398

**CAPÍTULO 71 IMPACTO PSICOSOCIAL DE YOUTUBE EN LA POBLACIÓN ADOLESCENTE
DURANTE LA COVID-19**

SEBASTIÁN VIVAS-HERRERA, GEMA PARAMIO-PÉREZ Y PATRICIA DE-CASAS-MORENO
.....411

**CAPÍTULO 72 PROYECTOS DE INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL JAZZ COMO
ELEMENTO REVITALIZADOR DE LA PEDAGOGÍA MUSICAL: EL CASO DE LA SANT
ANDREU JAZZ BAND**

MARCOS MERINO Y PATRIZIA PRATI425

**CAPÍTULO 73 EDUCACIÓN, TECNOLOGÍA Y COVID-19: EXPERIENCIAS DE
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN MÉXICO**

NOÉ ABRAHAM GONZÁLEZ-NIETO, CARIDAD GARCÍA-HERNÁNDEZ Y MARGARITA
ESPINOSA-MENESES438

CAPÍTULO 74 APRENDIZAJE AUTÓNOMO A DISTANCIA

LYNDA SALINAS CERVANTES Y KARLA IVETTE NIETO CHÁVEZ451

**CAPÍTULO 75 EL ESTUDIO DE LA MASCULINIDAD COMO HERRAMIENTA DE
TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL**

DAVID MARTÍN VIDAÑA462

**CAPÍTULO 76 PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LA EDUCACIÓN
SOCIAL. ADAPTACIONES DERIVADAS DEL ESTADO DE EMERGENCIA SANITARIA**

CARLOTA DE LEÓN HUERTAS, IGNACIO GONZÁLEZ LÓPEZ, BELÉN QUINTERO ORDÓÑEZ Y
ELOÍSA RECHE URBANO472

CAPÍTULO 77 LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN EN TIEMPOS DE LA COVID-19

PILAR COLÁS-BRAVO, JESÚS CONDE-JIMÉNEZ, IRENE GARCÍA-LÁZARO 484

CAPÍTULO 78 IMPACTO DEL COVID-19 EN LA EDUCACIÓN

CRISTINA ARRIAZA JIMÉNEZ, YÉSSICA RODRÍGUEZ PEREZ, RUBÉN ROLDÁN ROLDÁN. 498

CAPÍTULO 79 PANDEMIA, ESTADO DE ALARMA Y EDUCACIÓN: EL PROFESORADO DE SECUNDARIA Y ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL

REIS LLORÍA ADANERO Y SERGI SELMA CASTELL 508

CAPÍTULO 80 EXPRESIÓN ORAL A TRAVÉS DE RECURSOS ONLINE

YERAY RODRÍGUEZ GONZÁLEZ 521

CAPÍTULO 81 DE LA PUERTA DEL SOL A LA PLAZA DIGNIDAD: PARTICIPACIÓN CÍVICA, IMPULSO DEMOCRÁTICO Y PROCESOS FORMATIVOS EN LAS GRANDES MOVILIZACIONES CIUDADANAS

ADRIANA RAZQUIN MANGADO 530

CAPÍTULO 82 INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LA PERSONALIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN

MARÍA LUISA PRO VELASCO Y ALEJANDRA PEÑACOBIA ARRIBAS 546

CAPÍTULO 83 DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DE ACCIÓN SOCIAL CON POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE TRATA Y EXPLOTACIÓN SEXUAL EN CONTEXTOS NO FORMALES

ALBA SIERRA RODRÍGUEZ 559

CAPÍTULO 84 COVID-19: ENSEÑANZA ON-LINE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO, ESTADO DE ÁNIMO Y DUREZA MENTAL.

SILVIA ARRIBAS-GALARRAGA, IZASKUN LUIS-DE COS, SAIOA URRUTIA-GUTIERREZ Y GURUTZE LUIS-DE COS 570

CAPÍTULO 85 TIEMPOS DE CONFINAMIENTO PARA CUERPOS RECLUIDOS

ANDRÉS GONZÁLEZ NOVOA Y PEDRO PERERA MÉNDEZ 585

**CAPÍTULO 86 LA INFLUENCIA DE LA PANDEMIA COVID-19 EN LA EVALUACIÓN
FORMATIVA DE UNA ASIGNATURA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO**

MIRIAM MOLINA SORIA.....599

CAPÍTULO 87 IMPACTO DEL COVID-19 EN LA EDUCACIÓN

ROSA MARÍA BAREA TUDELA, LAURA GALÁN MOLINA Y ROCÍO JIMÉNEZ VIZCAÍNO. ..612

**CAPÍTULO 88 _EL ANDRAGOGO EN EL ENTORNO PENITENCIARIO: ¿REALIDAD O
RETO?**

MERIEEM KHALED GIJÓN, EMILIO LIZARTE SIMÓN Y JOSÉ GIJÓN PUERTA619

**CAPÍTULO 89 LA EXPERIENCIA PROFESIONAL Y EMOCIONAL DEL PROFESORADO
ANTE LA DIGITALIZACIÓN EDUCATIVA ACELERADA EN EL CONFINAMIENTO**

JAVIER MOLINA-PÉREZ Y CRISTINA PULIDO-MONTES633

**CAPÍTULO 90 LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE
DE EDUCACIÓN FÍSICA EN TIEMPOS DE COVID-19**

JAVIER PALACIOS GÓMEZ, DAVID HORTIGÜELA ALCALÁ Y ALEJANDRA HERNANDO
GARIJO.....647

**CAPÍTULO 91 RESILIENCIA CURRICULAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIENCIAS
DE APRENDIZAJE ACTIVO, INVOLUCRAMIENTO COMUNITARIO Y EVALUACIÓN DE
RESULTADOS DE APRENDIZAJE DESDE LA CÁTEDRA DE SOSTENIBILIDAD DE LA
UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA**

JOHN TABORDA GIRALDO, MARÍA MARGARITA SIERRA CARRILLO Y ANGELA RUEDA
QUINTO.....659

CAPÍTULO 92 LA MUJER Y LA MÚSICA EN AUSCHWITZ-BIRKENAU

ROCÍO GONZÁLEZ CABELLO669

**CAPÍTULO 93 EL TDA/H A TRAVÉS DEL CUENTO. PROPUESTA PREVENTIVA PARA
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN UNA ASOCIACIÓN**

MARIANO G. FERNÁNDEZ ALMENARA Y LUCÍA GARCÍA LECHUGA.....677

**CAPÍTULO 94 RESULTADOS DE UN SEMINARIO INTERNIVELAR Y VIABILIDAD DE LA
EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA DURANTE EL CONFINAMIENTO POR LA
PANDEMIA COVID-19**

CRISTINA PASCUAL-ARIAS	690
CAPÍTULO 95 LA DOCENCIA CON DISCAPACIDAD AUDITIVA ANTE AL IMPACTO DE LA COVID-19	
SUSANA BENA VILLASEÑOR	703
CAPÍTULO 96 HÁBITOS DE CRIANÇAS E JOVENS EM CONTEXTO DE ISOLAMENTO SOCIAL	
JOÃO PINTO, ANA LOURENÇO, FERNANDO MARTINS & LUIS PAULO RODRIGUES	715
CAPÍTULO 97 REVISIÓN DOCUMENTAL SEMISISTEMÁTICA PARA ELABORAR UNA PROPUESTA DIDÁCTICA COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LAS PERSONAS CON TEA DURANTE LA PANDEMIA COVID-19	
PAULA JULIA BELLIDO-ARROYO Y BIENVENIDA ALBA-SÁNCHEZ.....	729
CAPÍTULO 98 EL IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA PRACTICA FÍSICO-DEPORTIVA DEL ALUMNADO DE CIENCIAS DEL DEPORTE	
MARÍA-JOSÉ MOSQUERA-GONZÁLEZ, MARÍA-PAULA RÍOS-DE-DEUS, LAURA REGO-AGRASO Y MARÍA-LUISA RODICIO-GARCÍA	743
CAPÍTULO 99 LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EMERGENTES POR EL COVID – 19 Y SUS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN MÉXICO: EL CASO DE UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
MAYELA LEGASPI LOZANO Y MARIO GUTIÉRREZ REYES.....	752
CAPÍTULO 100 COMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR EN TIEMPOS DE COFINAMIENTO: LA PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS	
URTZA GARAY RUIZ, ENEKO TEJADA Y ARANTZAZU LÓPEZ DE LA SERNA.....	766
CAPÍTULO 101 PRIMERA INFANCIA Y CONFINAMIENTO: LA EXPERIENCIA DE UNA RED DE APOYO MUTUO VIRTUAL ENTRE NIÑAS Y NIÑOS, FAMILIAS Y ESCUELA	
ANA BELÉN CANO-HILA Y RAFEL ARGEMÍ I BALDICH	775
CAPÍTULO 102 ALUMNADO ADULTO EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL. LA NECESARIEDAD DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS.	
ANA M. CASTRO-MARTÍNEZ	788

CAPÍTULO 103 CONECTANDO CON LA VIDA: 19 RETOS PARA ACERCAR LA FORMACIÓN A FUTUROS DOCENTES EN TIEMPOS DE DISTANCIAMIENTO SOCIAL

CARMEN NAVARRO-MATEOS E ISAAC J. PÉREZ-LÓPEZ.....799

CAPÍTULO 104 PERSPECTIVAS DOCENTES DE LOS EFECTOS EDUCATIVOS ORIGINADOS POR LA COVID-19 EN ESPAÑA

JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA Y JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO812

CAPÍTULO 105 DINÁMICAS DE MEDIACIÓN CULTURAL COMO PRÁCTICAS GENERADORAS DE CONOCIMIENTO AUTÓNOMO Y CRÍTICO. CASO DE ESTUDIO: CULTURALAB, UNA MINI INSTALACIÓN ARTÍSTICA COMO DETONANTE DEL CAMBIO.

ALEJANDRO MOLTÓ BORREGUERO Y ILDA CAEIRO ARIAS825

CAPÍTULO 106 DE PRESENCIAL A ONLINE: EL IMPACTO DEL COVID-19 EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

MAGDALENA FLORES-QUESADA837

CAPÍTULO 107 IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE. UNA HERRAMIENTA PARA EL PROFESORADO EN FORMACIÓN.

MARÍA JOSÉ DELGADO CORREDERA846

CAPÍTULO 108 IMPACTO DEL COVID-19 EN LA CREATIVIDAD Y CULTURA AUDIOVISUAL DEL GRUPO DE 2º DE BACHILLERATO DEL COLEGIO ‘LA PRESENTACIÓN DE NUESTRA SEÑORA’ DE LINARES (JAÉN). ANÁLISIS DE UN GRUPO DE DISCUSIÓN

VICTORIA TORIBIO LAGARDE.....858

CAPÍTULO 109 AS CRIANÇAS E JOVENS PORTUGUESES E A SUA PERCEÇÃO DA ESCOLA EM CONTEXTO DE CONFINAMENTO SOCIAL

RODRIGO MENDES, ANA LOURENÇO, BEATRIZ PEREIRA Y FERNANDO MARTINS.....871

CAPÍTULO 110 REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CONTINUADA ATRAVES DE ASSOCIAÇÕES OU CONSÓRCIOS

MARIA DO CARMO DUARTE FREITAS879

CAPÍTULO 111 NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19: REFLEXÃO SOBRE PROFESSORES E SUAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS.

MARIA SELMA LIMA DO NASCIMENTO	889
CAPÍTULO 112 DÉFICITS EN LA ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN ESCOLAR CON ALUMNADO VULNERABLE EN EL CONTEXTO DEL COVID-19 EN GALICIA	
DEIBE FERNÁNDEZ-SIMO Y XOSÉ MANUEL CID FERNÁNDEZ.....	897
CAPÍTULO 113 INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ENSEÑANZA E-LEARNING DERIVADA DE LA PANDEMIA POR COVID-19: EL PROYECTO CAOS Y SU SUPERVIVENCIA.	
AMAIA PÉREZ EIZAGUIRRE	908
CAPÍTULO 114 CREACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS, DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO DE TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL, DE LOS EFECTOS DEL COVID-19 EN SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.	
ALICIA JAÉN-MARTÍNEZ, JOSÉ-MANUEL HERMOSILLA-RODRÍGUEZ Y LUISA TORRES-BARZABAL	919
CAPÍTULO 115 PROPUESTA DE FORMACIÓN VOCAL NO REGLADA EN EL ÁMBITO CORAL AMATEUR EN EL CONTEXTO DEL COVID-19: EL CASO DEL ORFEÓN DE LA MANCHA (ALBACETE, ESPAÑA)	
JOSÉ BENJAMÍN GONZÁLEZ GOMIS.....	934
CAPÍTULO 116 EL AULA DE MÚSICA EN PRIMARIA E INFANTIL: RECURSOS DIGITALES PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS MUSICALES	
MARÍA ELENA CUENCA RODRÍGUEZ, FRANCISCO RUIZ MONTES Y MIREN PÉREZ-EIZAGUIRRE.....	947
CAPÍTULO 117 GAMIFICACIÓN Y ACTIVIDAD FÍSICA COMO ELEMENTOS DEL PLAN DE CONVIVENCIA PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE Y LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN TIEMPOS DE COVID-19	
ALFONSO VALERO-VALENZUELA, NOELIA BELANDO-PEDREÑO, JOSÉ FRANCISCO JIMÉNEZ-PARRA Y DAVID MANZANO-SÁNCHEZ	959
CAPÍTULO 118 LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN TIEMPOS DE COVID-19: BARRERAS COMUNICATIVAS Y RETO TECNOLÓGICO	
CRISTINA MORENO PINILLOS.....	972

CAPÍTULO 119 IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EXPERIENCIAS DE DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA (ESPAÑA)

MARÍA JOSÉ GALVIS DOMÉNECH, GEMMA CORTIJO RUIZ, VERÓNICA RIQUELME SOTO Y LAURA GARCÍA RAGA..... 985

CAPÍTULO 120 HUERTA Y VERMICOMPOSTAJE EN CASA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COMUNITARIAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN COLOMBIA

DIANA ROCÍO SARMIENTO CLAVIJO 999

CAPÍTULO 121 LA EDUCACIÓN DESDE LA VIRTUALIDAD POR CONFINAMIENTO A CAUSA DE COVID 19: EN LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES COLOMBIANOS

RUBÉN HERNÁNDEZ ESCORCIA, ESCILDA RODRÍGUEZ CALONGE, RONALDO CASTILLO PAYARES Y NABI DEL SOCORRO PÉREZ-VÁSQUEZ..... 1008

CAPÍTULO 122 DISEÑO DE UN PLAN DE TRABAJO EN LA ETAPA DE BACHILLERATO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA REFORZAR LA AUTONOMÍA DURANTE EL CONFINAMIENTO PROVOCADO POR LA COVID19

CARLOS GONZÁLEZ MARTÍNEZ Y BARBARA DE BENITO CROSETTI..... 1020

CAPÍTULO 123 INFLUENCIA EMOCIONAL DE LA COVID-19 EN LOS DOCENTES

ÈLIA LÓPEZ-CASSÀ Y NÚRIA PÉREZ-ESCODA..... 1033

CAPÍTULO 124 IMPACTO DE LA CRISIS DEL CORONAVIRUS EN EL ACCESO A LOS RECURSOS EDUCATIVOS Y DE APOYO A FAMILIAS CON HIJOS CON DISCAPACIDAD

CARMEN MARÍA MARTÍNEZ CONDE Y ELENA ÁLVAREZ-ÁLVAREZ 1044

CAPÍTULO 125 IMPACTO DEL COVID EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. USO DE BOTS CONVERSACIONALES COMO RESPUESTA INNOVADORA BASADA EN EL USO DE LAS TIC

AMPARO CASADO MELO, MONTSERRAT MATEOS SÁNCHEZ, ANA MARÍA FERMOSE GARCÍA Y LAURA SÁNCHEZ BLANCO 1056

CAPÍTULO 126 IMPACTO DEL COVID-19 EN LOS ESPACIOS CREATIVOS DE APRENDIZAJE DE EDUCACIÓN SUPERIOR. TENDENCIAS DE INVESTIGACIÓN.

MARIANA DANIELA GONZÁLEZ ZAMAR Y EMILIO ABAD SEGURA 1070

CAPÍTULO 127 SEGUIMIENTO ACADÉMICO A MENORES CON TEA DURANTE EL CONFINAMIENTO

CARMEN DEL PILAR GALLARDO MONTES, ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES, M^a JESÚS CAURCEL CARA Y EMILIO CRISOL MOYA 1087

CAPÍTULO 128 EXPERIENCIA DOCENTE INNOVADORA SOBRE LA INFODEMIA EN EL GRADO DE COMUNICACIÓN

EVA ORDÓÑEZ OLMEDO, PURIFICACIÓN ALCAIDE PULIDO Y MARTA PÉREZ ESCOLAR 1097

CAPÍTULO 129 EL PROBLEMA DE CONECTIVIDAD Y EL IMPACTO EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE ZONAS ALTOANDINAS DEL PERÚ EN TIEMPOS DE COVID

DIANA ÁGUEDA VARGAS VELÁSQUEZ..... 1110

CAPÍTULO 130 ANÁLISIS DEL GRADO DE ESTRÉS, ANSIEDAD Y DEPRESIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE NUEVO INGRESO EN EL CONTEXTO COVID-19

GEMA SANCHIS SOLER, MIGUEL GARCÍA JAÉN, JUAN TORTOSA MARTÍNEZ Y JUAN MANUEL CORTELL TORMO..... 1119

CAPÍTULO 131 LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS

ANA EVA RODRÍGUEZ-BRAVO 1132

CAPÍTULO 132 SERVICE-LEARNING TO FIGHT AGEISM

CARMEN REQUENA, ESTELA GÓNZALEZ, Y PAULA ÁLVAREZ-MERINO 1145

CAPÍTULO 133 EL CONTEXTO ESCOLAR EN TIEMPOS DE COVID-19: RELACIONES SOCIO-EMOCIONALES

NABILA CHILAH ABDELKADER 1159

CAPÍTULO 134 EDUCACIÓN, EQUIDAD Y GÉNERO EN LOS TIEMPOS DEL COVID-19

ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ 1166

CAPÍTULO 135 PRÁCTICUM ON LINE EN TIEMPOS DE COVID EN EL MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS. SATISFACCIÓN DE FUTUROS DOCENTES EN LA ERA DIGITAL

ALFREDO UREÑA UCEDA, FRANCISCO JAVIER PERALTA-SÁNCHEZ, MARÍA DOLORES JIMÉNEZ MARTÍNEZ Y JOSÉ MANUEL MARTÍNEZ VICENTE 1175

CAPÍTULO 136 LA INCIDENCIA DE LA EQUIDAD EDUCATIVA, LA TECNOLOGÍA Y LA ECONOMÍA SOBRE RESULTADOS ACADÉMICOS DURANTE EL ESTADO DE ALARMA POR LA COVID-19

MARÍA T. SANZ Y EMILIA LÓPEZ-IÑESTA 1188

CAPÍTULO 137 CLAUSTRE OBERT, EVIDENCIAS DE LA TRANSFORMACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS EN TIEMPO DE CONFINAMIENTO

MAR CAMACHO MARTÍ, ANA ALBALAT MARTÍNEZ Y ESTEL MARÍN COS 1203

CAPÍTULO 138 _IMPLICACIÓN DE DOCENTES, EDUCADORES Y ALUMNADO DURANTE EL DESARROLLO DE LA VISITA ESCOLAR AL MUSEO ARQUEOLÓGICO

AINOA ESCRIBANO-MIRALLES 1210

CAPÍTULO 1

EL LIDERAZGO INCLUSIVO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

José Antonio Marín Marín, Gerardo Gómez García, Carmen Rodríguez Jiménez y
Blanca Berral Ortiz

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal del presente trabajo es analizar la significación que presenta el desarrollo de una escuela inclusiva, donde el liderazgo docente juega un papel fundamental. Dentro de estas posiciones, destaca la necesidad de hacer efectivo el derecho de los alumnos/as a la no discriminación y a la participación de todos, independientemente de su género, condición cultural o social, o de sus características personales.

Por todo lo anterior, se pretende alcanzar un nuevo modelo educativo que, de respuestas a la diversidad del alumnado, a sus necesidades, a fomentar su participación en el aprendizaje, las comunidades y cultura, reduciendo a su vez los procesos de exclusión.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO LIDERAZGO

El liderazgo se puede concebir como ejercicio de influencia unilateral sobre valores, creencias y acciones en la organización o como la “energía” que se produce de manera colectiva cuando los individuos trabajan conjuntamente, toman y comparten iniciativas y construyen sobre ellas (Gron, 2003; Spillane, 2006).

El liderazgo es un cometido de construcción de las organizaciones educativas. Es considerada como el propulsor de la construcción histórica, cultural y social al que denominamos centro educativo, y a modo general, organización; como construcción debido a que tienen su propia historia y se va desarrollando a lo largo del tiempo (Delgado, 2005). Como señala este autor, las escuelas tienen una vida propia que se va forjando a base de liquidar las etapas que transcurren desde nuestro nacimiento hasta la madurez o vejez.

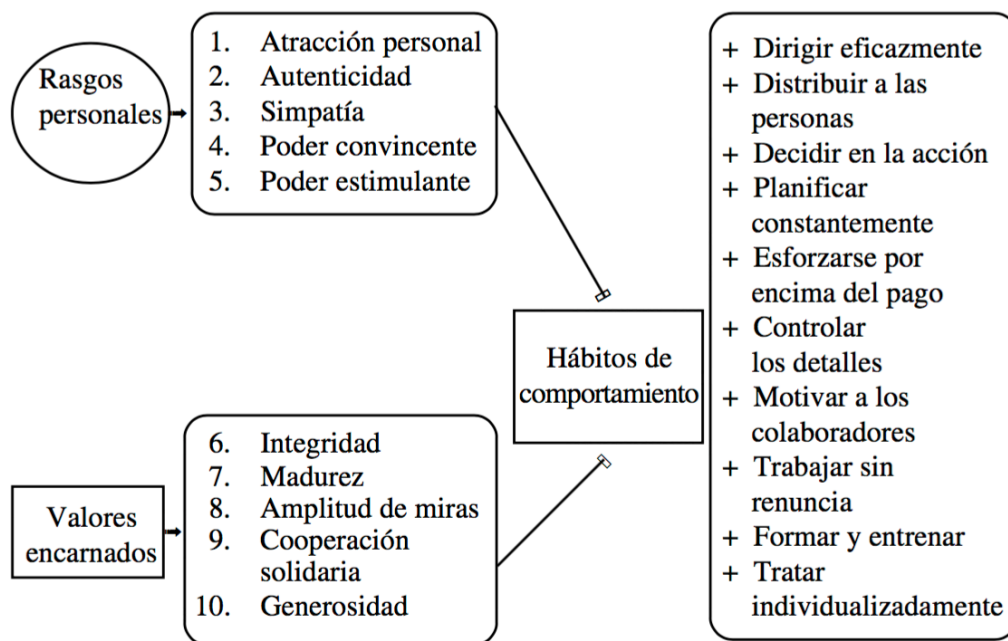
En las versiones más actuales, no se puede entender el liderazgo como especie capaz de manipular a las masas en función de sus intereses. Necesariamente no conlleva dirigir un centro por ser el líder, es decir, se puede ser el director de un centro y no ser el líder (Lucas-Muentes et ál., 2018). Por el contrario, se puede ser un sencillo docente o tutor y, entre alumnos y compañeros, ejercer una función de liderazgo. Ello no implica gestionar con eficacia los recursos que tiene la organización, pues en organizaciones de complejidad, aquel que gestiona los recursos de modo eficaz, es considerado como un buen ejecutivo (Lorenzo, 2005).

Entonces, ¿qué se entiende por liderazgo en una organización? De esta pregunta surgen multitud de respuestas que a continuación se explicitan:

1. En primer lugar, es importante señalar que para explicar el liderazgo hay interpretaciones centradas en las cualidades que posee un individuo. La persona que tiene cualidades y características que no poseen en alguna dimensión de la vida humana los demás, es un líder.

Figura 1.

Características de un líder. Extraída de Lorenzo (2005)



En el gráfico anterior se observa que no es el mero hecho de describir rasgos, sino de integrar en las teorías individualistas otras, centrando su análisis en la actividad, en la acción de los líderes hasta llegar a fijar patrones de conductas o comportamientos como propias de cada modelo de líder (Lucas-Muentes et ál., 2018). Diversos autores (Laura,

2019), diferenciaban en este ámbito las formas de comportamiento de los líderes en: autoritarios, democráticos y condescendientes.

2. En segundo lugar, este liderazgo se ha focalizado en el contexto, exactamente en las situaciones, para determinar otro tipo de interpretación. El buscar explicaciones más allá de las dimensiones personales ha surgido tras observar que, por muchas cualidades que se presenten en una misma persona, esta es incapaz de estimular y sacar al grupo de cualquier obstáculo (Lorenzo, 2005). El punto de mira se ha conducido en que, el líder, aunque no siempre tiene que ser el mismo, debe catalizar sus energías y sacar adelante al grupo cuando se encuentran en cualquier situación, incertidumbre o problema. En definitiva, la situación es la que hace al líder. Nos encontramos ante teorías denominadas como contingenciales o ambientalistas (Maxwell, 2018).
3. Una vez asumidos los dos puntos anteriores, esta postura intenta dar un paso más. El liderazgo es un fenómeno que se manifiesta a partir de algunos rasgos de la persona, resultará idóneo en función de si en la situación que se presente, la persona tiene la capacidad de activar a un grupo, institución o colectivo (Laura, 2019). Consiste en una integración del individuo, el contexto, el grupo y un proyecto (Lorenzo 1997, 1998, 2005).

Por consiguiente, siguiendo al mismo autor, el liderazgo viene conceptualizado cada vez más como una función:

- Relacionada a toda la institución. En este sentido, se habla cada vez más de liderazgo y menos de líder. Es conjunta la necesidad de mejora, la función de presión y control sobre los miembros, la construcción del propósito institucional específico, el desarrollo profesional o la satisfacción. Es, además, una estrategia que condiciona los ritmos de trabajo, orienta las energías, crea impulso y construye una visión organizativa (Lorenzo, 2005).
- Insertada en una cultura.
- Que domina procesos técnicos (por ejemplo: cómo llevar un Consejo Escolar, documentación necesaria, cómo comprar material, entre otros). También debe encontrar claves de interpretación, deducir qué ocurre en el centro, problemas por los que transita la institución (conflictos, huelgas, denuncias...). Y, por supuesto, ser un transformador de situaciones agobiantes, buscando las mejores salidas (Laura, 2019).

- Ejercida de manera colegiada y colaborativamente, es decir, compartida. En el liderazgo participan directores, equipos directivos, docentes, responsables de comisiones, tutores...

Se insiste en la importancia de que el director como líder formal, sea el que organice, promueva y cultive una visión de lo que el centro debería ser, dando sentido a los propósitos organizativos, encargándose de comunicarla a los docentes y logrando un compromiso de los mismos (Lucas-Muentes et ál., 2018). Asimismo, se debe reconocer y potenciar a cada uno de los miembros de la organización y dirigir una transformación en creencias, sentimientos y actitudes (Leithwood y Jantzi, 2000, 2008).

Por otra parte, Ryan (2006) afirma que el liderazgo ha de ser un proceso tan democrático como sea posible. Primero, ha de proporcionar la posibilidad de influir a todos en la creación de las señas identitarias y las líneas de actuación, en decisiones y prácticas escolares. Por lo tanto, un proceso inclusivo que incluya a individuos, grupos, valores y perspectivas como sea posible en las actividades (Ryan, 2003, 2006). Segundo, ha de propiciar la libre exploración de ideas y prácticas, de un modo honesto. Noer (1997) añade que hoy en día el liderazgo se presenta como una función de influencia que surge del encuentro dinámico de las siguientes cuatro variables (Laura, 2019):

- Características del líder o líderes
- Seguidores y relaciones que mantienen con el líder
- Resolución de situaciones problemáticas, del mismo modo que la mejora y dinamización de las mismas.
- Proyecto compartido como salida o respuesta ante esa situación.

3. LIDERAZGO INCLUSIVO

Es evidente que en los últimos años ha aumentado notablemente el interés por la diversidad y sus implicaciones, tanto en el plano social, económico y político, pero más concretamente, en el educativo y escolar (Jiménez y García-Cano, 2018). En estos últimos, se ha producido un gran impacto en lo que respecta al currículo y a las enseñanzas a desarrollar en los colegios, sin olvidarnos de aspectos y dinámicas organizativas.

Diversos autores como Rousseau (2010) y Escarbajal et ál. (2017), entre otros, señalan que la perspectiva inclusiva es uno de los retos mayores que presenta la sociedad actual, ya que esta se ocupa y se preocupa de la función social y educativa.

Las múltiples reflexiones, investigaciones y experiencias como las de Ainscow et ál. (2006) y Alcántara y Navarrete (2014) entre otras, han ido iniciando temas desde la óptica de la exclusión y los riesgos que esto conlleva a un número elevado de alumnos en nuestras escuelas. Sin embargo, desde la perspectiva de la inclusión, se abordan cuestiones tales como los planteamientos de la justicia social en sus versiones más críticas.

En la sociedad actual, vemos reflejada la necesidad que demandan las escuelas de convertirse en instituciones más equitativas y justas (Belavi y Murillo, 2020). Los teóricos de la justicia social y la educación, reclaman esa mirada sobre la diversidad, los fenómenos y las diferencias de exclusión.

Moya (2019) señala que existe una conexión entre inclusión de alumnos con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) y justicia social, pues la justicia social no puede ser una realidad en los colegios donde aquellos niños que presentan algún tipo de déficit en las capacidades o de necesidades diferentes a la mayoría de los compañeros son sacados de clases regulares y segregados y, por tanto, una enseñanza separada del resto de sus compañeros (Álvares, 2017).

Como resultado, son notables los desafíos que suponen para los centros educativos la atención a todos ellos, considerando la falta de recursos como uno de los problemas principales. Estos desafíos tienen que ver con el trabajo en las aulas y, por supuesto, con aspectos curriculares y organizativos que incumben en su conjunto al centro y a las dinámicas de liderazgo que en el mismo se despliegan (Lorenzo, 2005; González-Gil et ál., 2019).

Basándonos en la idea de Stainback y Stainback (1999), el docente debe adaptar las actividades que se desarrollen en el aula, es decir, se puede trabajar un mismo tema, pero de maneras diferentes. Estos mismos autores, presentan los derechos de los miembros del aula y manifiesta que están presentes en cualquier actividad desarrollada en el centro (Álvares, 2017).

Se podría concluir con que la problemática de los mejores propósitos de inclusión y la exclusión educativa no se ajustan a unos u otros discentes, sino a todo el alumnado. Aún así, los alumnos se sitúan en zonas de vulnerabilidad, debido a las múltiples fuentes de diversidad, haciéndolos proclives a diversas modalidades de exclusión (Escudero, 2005; Escarbajal et ál., 2017).

Por último, añadir que el término “inclusión” fue acuñado en el informe Warnock en 1978 (Perazzo, & Gargiulo, 2009). Nace del modelo de discapacidad y considera que los

niños son diferentes entre sí. Pero no fue hasta el año 1990 cuando se introdujo en el Sistema Educativo Español el término inclusión, el cual está reflejado en La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE).

4. ANTECEDENTES

La buena organización de prácticas educativas desempeñadas por el liderazgo pedagógico contribuye al incremento de los resultados en el aprendizaje. El director no es quién trabaja en las aulas, pero su efecto indirecto, puede contribuir a eficaces condiciones para que se trabaje bien en ellas (Bolívar, 2019). Es obvio que la efectividad de un docente irá relacionada directamente con sus motivaciones, capacidades y compromiso, y por el entorno social y político. Asimismo, los equipos directivos tendrán la obligación de crear ambientes y condiciones favorables de trabajo en las aulas.

No hay ningún proyecto de mejora donde no esté detrás el equipo directivo, aunque puede no ser el protagonista directo (Castillo et ál., 2017). Según diversos autores después de la labor docente en el aula el segundo factor que contribuye a lo que los alumnos aprenden en las escuelas es el liderazgo (Bolívar y Murillo, 2017).

Generalmente, los líderes colaboran con el aprendizaje indirectamente de los alumnos, mediante su influencia sobre las características de la organización o personas. El éxito dependerá de dónde dedique tiempo, apoyo y atención (Parra y Prieto, 2020). La conclusión de una investigación realizada por Volante (2008), afirma que en aquellas organizaciones donde observan prácticas de liderazgo instruccional, esperan logros académicos superiores y expectativas mayores acerca de los resultados de aprendizaje de docentes y directivos.

Otras investigaciones como las planteadas por Hallinger y Heck (1998) y Marzano et ál. (2005) apuntan que los equipos directivos podrían marcar una diferencia en cuanto a la calidad de escuelas y la educación del alumnado, viéndose así potenciada la calidad del profesorado a la misma vez.

Los efectos que conlleva una correcta ejecución del liderazgo son aún mayores en colegios con contextos socioeconómicos, familiares y culturales bajos (Robinson et ál., 2009). Estos efectos se han visto reflejados de manera significativa en cinco dimensiones:

1. El aprendizaje del profesorado a través de la participación en el mismo
2. La planificación, coordinación y evaluación del currículum y la enseñanza

3. El establecimiento de metas
4. El uso de los recursos de manera estratégica
5. El fomento del apoyo y la motivación

Finalmente, dependerá de las prácticas desarrolladas, de la distribución del liderazgo y de las decisiones sobre dónde focalizar la atención y el tiempo, los efectos exitosos del liderazgo (Bolívar, 2019).

Los docentes se preguntan cómo se podría ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado, propiciando niveles altos de aprendizaje y participación y sin perpetuar ningún modo de exclusión (Freire, 2019). Para conseguir esta idea, hay que realizar cambios en la escuela, siendo una opción la pedagogía diferenciada, inspirada en la pronunciación contra las desigualdades y el fracaso escolar (Perrenoud, 2007, Durand y Corengia, 2016). En este contexto, surge el interés por indagar sobre en relación a qué creencias, actitudes, valores y manera, los docentes desarrollan sus prácticas orientadas a fomentar el aprendizaje global del aula y a través de un cometido democrático.

5. CONCLUSIONES

En la actualidad se habla con intensidad y persistencia del liderazgo y de la inclusión hasta el punto de haberse convertido en un tópico de actualidad. Según menciona Castilla et ál. (2012), en palabras de Bolman y Deal (1995), el liderazgo es considerado como solución para todos o casi todos los problemas de las organizaciones educativas. Con esto nos referimos a que, si los directores y docentes ejercieran un correcto liderazgo, las escuelas llevarían a cabo un funcionamiento más eficiente y eficaz que, entre otras cosas, se vería reflejado en las aulas con un mayor nivel de equidad, igualdad, justicia social, inclusión, entre otros (Bolívar, 2019).

El propósito de inclusión alcanza a todos los alumnos, esto conlleva la no exclusión de nadie de la formación educativa, a la que por temas de justicia y democracia tienen derecho (Condori, 2019).

A pesar de que es un tema muy estudiado, es desde la práctica imprescindible realizar una profundización mayor y una adecuada formación docente. Lo cual suscita la necesidad de replantearnos cómo se gestionan estos dos temas tan amplios, liderazgo educativo e inclusión, en los planes de estudios.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Alcántara, A. y Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 213-239.
- Álvarez, C. S., Giner, P. J., y Vidal, R. G. (2017). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la educación inclusiva: Una base de datos inclusiva en red. *Revista De Educación Inclusiva*, 6(3), 134-149.
- 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>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A., y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 71-112). Salesianos Impresores S.A.
- Castilla, C., Gairlín, J., López, J., Martín, M., Novillo, P., Pérez, D., y Prada, S. (2012). *La estructura colegiada en los centros educativos: trabajo coordinado y trabajo en equipo*. Ministerio de Educación.
- Castillo, P., Puigdellivol, I., y Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 41-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>
- Condori, Y. (2019). Liderazgo y gestión del conocimiento de los directivos del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno. *Revista Innova Educación*, 1(2), 189-196. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.005>
- Delgado, M. L. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: Revisión y perspectivas actuales. *Revista Española De Pedagogía*, 63(232), 367-388.
- Durand, J.C. y Corengia, Á.V. (2016). *Gestionar instituciones educativas socialmente responsables: aprender, servir, innovar*. Teseo.

- Escarbajal, A., Arnaiz, P., y Giménez, A. M. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de educación*, 28(2). <http://hdl.handle.net/10952/3228>
- Escudero, J.M. (2005). El fracaso escolar. Nuevas formas de exclusión educativa. En J.G. Molina (Eds.): *Exclusión social, exclusión educativa* (pp.83-108). Diálogos.
- Freire, P. (2019). *Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI Editores.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263.
- Groon, P. (2003). *The new work of Educational Leaders*. Paul Chapman.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (1998). Exploring the principal contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Jiménez, A. y García-Cano, M. (2018). Liderazgo inclusivo: pieza clave para crear universidades excelentes. *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 201-208). Editorial UGR. <http://hdl.handle.net/10396/19679>
- Laura, E.J. (2019). *Relación entre liderazgo, relaciones interpersonales y clima organizacional percibido por docentes, en las instituciones educativas públicas de nivel primaria–Ilave, 2019*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Altiplano]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Altiplano. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/12268>
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-119.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE del 4 de octubre de 1990), de ordenación general del sistema educativo (LOGSE).
- Lorenzo, M. (1997). *Organización y gestión de centros educativos. Análisis de casos prácticos*. Universitas.
- Lorenzo, M. (1997). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. La Muralla.

- Lorenzo, M. (1998) Las visiones actuales del liderazgo en las instituciones educativas. En M. Lorenzo y otros (coords.) *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Editorial Universitario.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogía*, 63 (232), 367-388.
- Lucas-Muentes, J. V., Mendoza-Andrade, M. R., y Lucas-Muentes, A. H. (2018). Liderazgo y educación universitaria. *Polo del Conocimiento*, 3(7), 276-287.
- Marzano, R. J., Waters, T., y McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maxwell, J. C. (2018). *Desarrolle el líder que está en usted 2.0*. Grupo Nelson.
- Noer, D. (1997) *El cambio en las organizaciones*. Prentice May Hispanoamerica SA.
- Parra, L. Á., y Prieto, C. M. (2020). Liderazgo pedagógico para la gestión educativa. *Verba Iuris*, (44), 139-159. <https://doi.org/10.18041/0121-3474/verbaiuris.44.6885>
- Perazzo, G., y Gargiulo, L. (2009). Informe warnock: Revisión y reflexión bioética a los 25 años de su publicación. *Vida y Ética*, 10(1), 19-25.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las instituciones a la acción*. Popular.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes pour apprendre tous ensemble*. Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, J. (2003). *Leading Diverse Schools*. Kluwer
- Ryan, J. (2006): *Inclusive leadership*. Jossey-Bass
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Volante, P. (2008). Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje. En O. Maureira, (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo* (pp. 185-214). Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

CAPÍTULO 2

CIBERBULLYING: EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Inmaculada Aznar Díaz, Carmen Rodríguez Jiménez, Magdalena Ramos Navas-Parejo y Blanca Berral Ortiz

1. INTRODUCCIÓN

El *bullying* y el *ciberbullying* conforman un fenómeno de interés creciente en el ámbito científico educativo al considerarse objeto de preocupación en la sociedad. Ante esta inquietud, la realidad en los grados universitarios de educación es que temas como los citados con anterioridad, apenas se trabajan en las asignaturas de la carrera (Muñoz, 2020). Todo ello conlleva a lagunas en los futuros docentes, que no tendrán nociones sobre cómo prevenir, abordar o detectar estos problemas si tuvieran lugar en el aula, pudiendo desembocar en situación de frustración, impotencia y estrés tanto para los docentes como para los que sufren en acoso (Muñoz, 2019).

Gracias a los resultados presentes en diversas investigaciones como las expuestas por Muñoz (2019), la afirmación anterior se encuentra justificada. En ella, se aborda la formación del estudiante del grado de Educación Primaria sobre la prevención del acoso escolar. Los resultados manifestaron que los futuros docentes no se encontraban cualificados y no se veían capaces de abordar o prevenir correctamente una situación de esta singularidad en el aula.

Asimismo, dentro del ámbito personal, profesional y social las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (TIC), y en particular internet, han supuesto una gran revolución (Domínguez, 2018). En virtud de ello, se han eliminado barreras espaciales en todo el mundo, permitiendo el intercambio instantáneo de contenidos, vídeos, mensajes, etc.

En contra, esta comunicación en tiempo real y de inmediato, ha dado lugar a que ciertos usuarios, generalmente por medio de las redes sociales, realicen un uso incorrecto de las TIC, puesto que facilita la difusión de noticias y la posibilidad de mantener al informador en el anonimato (Domínguez, 2018; Cortés, 2020). Por lo que, los menores son lo que más corren el riesgo de ser víctimas de hostigamiento, con la finalidad de

causar daños irreparables por medio de la creación de rumores, amenazas, motes, insultos, entre otros (Cortés, 2020). El incremento del manejo diario de las redes sociales aumenta constantemente, y la edad en la que los estudiantes hacen uso de ella es cada vez menor, lo que conlleva a que ciertos individuos abusen de las TIC y los sujetos se expongan a nuevos peligros como el *ciberbullying* (Pérez y Pérez, 2016).

El incremento del riesgo del acoso escolar por medio de plataformas virtuales y/o redes sociales se debe principalmente a (Muñoz, 2019):

- Nuevos usuarios menores de edad y la falta de madurez.
- Creación de usuarios con identidades virtuales falsas con el propósito de crear popularidad o fama por medio del acoso hacia una o más víctimas de un modo reiterativo.
- Falta de valores como la empatía, el respeto al prójimo y la tolerancia.

El presente trabajo pretende conceptualizar el término *bullying* y *ciberbullying*, analizando las definiciones de determinados autores a lo largo de los años y, por otro lado, la formación que presenta el docente para abordar temas de este calibre.

2. ¿QUÉ SE CONSIDERA BULLYING Y CIBERBULLYING Y QUÉ NO? EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO

A continuación, se muestra la evolución conceptual por la que han transitado los términos *bullying* y *ciberbullying*, atendiendo a los cambios que ha ido experimentando la educación y la sociedad, viéndose reflejada en las diversas investigaciones que se han llevado a cabo entorno a este ámbito de estudio.

En la tabla 1 indicaremos las definiciones principales aportadas por los investigadores y en la que se podrá apreciar la evolución a lo largo de los años.

Tabla 1.

Evolución de los conceptos bullying y ciberbullying

AUTOR/A	DEFINICIONES
Olweus (1973 y 1999) (Pionero en el estudio del presente fenómeno)	Se considera <i>bullying</i> cuando otro estudiante o un grupo de estudiantes dicen cosas desagradables y mezquinas, se ríen de la víctima o se dirige hacia ellos mediante nombre hirientes o molestos. También se considera <i>bullying</i> cuando los ignoran y excluyen del grupo, golpean, empujan, pegan o

amenazan. Asimismo, cuando cuentan falacias o rumores sobre ella o él, tratan de convencer a los demás para que no se relacionen con ellos o les envían notas hirientes. Es *bullying* cuando el estudiante es molestado de forma dañina y negativa reiteradamente.

No se considera *bullying* cuando un alumno se mete con otro en forma de juego o amistosa, tampoco cuando dos estudiantes discuten o pelean.

Garaigordobil y Oñederra (2010)

Estos autores alegan al término *bullying* cuando:

1) uno o varios agreden con mantenida intencionalidad a una víctima indefensa, debido a la existencia de crueldad consciente por hacer sufrir al prójimo; 2) debe observarse una desigualdad de poder entre la víctima débil y el agresor o agresores al mostrar más fuerza psicológica, social o físicamente, en definitiva, una situación de indefensión y desigualdad por parte de la víctima; 3) la conducta de violencia del agresor hacia la víctima se debe producir con regularidad, la relación entre dominio y sumisión debe persistir a lo largo del tiempo, esta agresión no supone dolor en un momento determinado sino que se mantiene en el tiempo y crea en la víctima la posibilidad de ser atacado en cualquier momento; y 4) la intimidación puede ejercerse sobre una persona o en grupo, aunque el objeto de intimidación suele ser un solo alumno/a, sujetos concretos.

Smith (2000)

Cyberbullying es una acción intencionada y agresiva que se lleva a cabo de manera constante y repetida a lo largo del tiempo, por medio de

	contacto electrónico por parte de un individuo o un grupo de individuos contra una víctima que no tiene la capacidad de defenderse.
Willard (2005)	Delimita el <i>ciberbullying</i> como la acción de colgar o enviar imágenes y textos crueles o dañinos por medio de Internet u otros recursos digitales de comunicación.
Belsey (2005)	Conceptúa el término <i>ciberbullying</i> como el empleo humillante de las TIC por parte de un grupo o un individuo que, de forma hostil, reiterada y deliberada, pretende causar daños a otras personas.
INTECO (2009)	<p>El Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO), publicó un estudio sobre los hábitos seguros en el manejo de las TIC por los menores de edad. Delimitaron el <i>ciberbullying</i> como una conducta de acoso en el contexto de las TIC entre iguales, en los que incluye vejaciones, insultos y chantaje de unos niños/as a otros niños/as.</p> <p>El <i>ciberbullying</i> supone divulgación de información difamatoria y lesiva por vías electrónicas entre las que se incluye el correo electrónico, las redes sociales, la mensajería instantánea, publicación de fotografías o vídeos en plataformas electrónicas o mensajería de texto por medio del teléfono.</p> <p>Además, señalan que para que se considere <i>ciberbullying</i> tiene que tratarse de ataques de un menor a otro menor, si hay algún adulto, entonces no se considera ciberacoso. Tampoco se trataría, si hay adultos que embaucan a menores para</p>

	explotar imágenes sexuales o para un encuentro fuera de la red.
Garaigordobil (2011)	Se apoya en el uso de las TIC, sobre todo, teléfono móvil e internet, para acosar u hostigar a compañeros/as.
Quintana et ál. (2013)	Manifiesta que el <i>ciberbullying</i> es igual que el <i>bullying</i> pero haciendo uso de las TIC.
Pérez y Pérez (2016)	Tipo de acoso que viene dado por el envío de mensajes desagradables, vejatorios o dañinos, a través de medios tecnológicos como <i>Twitter</i> , <i>Whatsapp</i> u otra red social.
Garaigordobil y Larrain (2020)	Lo consideran como un tipo de acoso nuevo que emplea las TIC, Internet y el teléfono para atosigar a compañeras y compañeros.

Fuente: creación propia

Tras esta revisión de la literatura científica, podemos concluir con que el acoso escolar o *bullying* es cualquier forma de maltrato físico, verbal o psicológico que se prolonga a lo largo del tiempo por parte de uno o varios acosadores hacia una víctima. Asimismo, el ciberacoso o *ciberbullying* hace referencia a cuando la víctima es molestada, acosada, humillada, abusada, amenazada u avergonzada por un niño/a, por medio de las TIC.

2.1. Formación del profesorado

La exposición de los alumnos y alumnas a un abanico amplio de riesgos, se agrava con el incremento del uso de las TIC. Los docentes deben adquirir competencias

determinadas, dirigidas a prevenir y a abordar, en el caso que se dieran, temas tan relevantes como el presente en el aula (Cortés, 2020).

A continuación, analizaremos diversas investigaciones sobre la formación de maestros y futuros maestros de Educación primaria ante la prevención del *ciberbullying* y la convivencia escolar (Giménez y Carrión, 2018; Merma y Gavilán, 2019; Sidera et al., 2019).

Según el estudio realizado por Sidera et ál. (2019), un 24.1% de docentes de Educación Infantil y Educación, contando con que la muestra era de 220 profesores, se sentían preparados para plantear una situación de acoso escolar o *ciberbullying*, por el contrario, un 61.7% no sabían con certeza si reunían las competencias necesarias y, un 14.2% afirmaban no estar capacitados para enfrentar situaciones con estas características. Por todo ello, los autores del trabajo señalaban la necesidad de formar a los docentes en el área del *ciberbullying* en cuanto a programas de prevención y protocolos.

Merma y Gavilán (2019) realizaron un estudio a 762 estudiantes del Grado de Educación Primaria e Infantil. Los resultados obtenidos mostraron que un 60.6% de los discentes insinuaban no haber recibido formación sobre las causas que impactan a la convivencia del centro escolar. Las recomendaciones que aportan los autores es valorar los resultados de la investigación y establecer procesos de formación continua para los docentes y futuros docentes con la finalidad de adquirir competencias mínimas para prevenir episodios de acoso o ciberacoso entre el alumnado.

Por último, en el estudio de Giménez y Carrión (2018) a 210 docentes de Educación Primaria y Secundaria, se obtuvo como resultado que el equipo directivo y los docentes consideraban trascendental recibir formación sobre el acoso. El problema se encuentra principalmente en la falta de formación que se transmite desde las universidades, pues la falta de competencias no va ligada a variables como años de experiencia docente o edad.

Tras el análisis y revisión de las investigaciones planteadas, se considera fundamental la formación de los maestros y futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria, en temas presentes en la sociedad actual y en el ámbito educativo como el ciberacoso o *ciberbullying* (Giménez y Carrión, 2018; Merma y Gavilán, 2019; Sidera et al., 2019). Es trascendental el establecimiento de medidas preventivas en el aula y la sensibilización social empezando en los primeros años del curso escolar (Muñoz, 2019). Además, eliminar o mejorar cualquier conducta de este tipo que posibilite

o favorezca situaciones conflictivas que trastornen la normalidad y el respeto en la convivencia y fomenten las agresiones, sin importar de qué tipo, dentro y fuera del aula entre iguales.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El ciberacoso o también denominado *ciberbullying*, es un modo de maltrato verbal y psicológico que se extiende a lo largo del tiempo por parte de uno o varios agresores que presentan gran poder social, físico y psicológico frente a una víctima débil. Este acoso, abuso, humillación, amenazas y molestias, tiene lugar por medios electrónicos: Internet, redes sociales y teléfono móvil.

La formación de los docentes y futuros maestros de Educación Infantil y Educación Primaria en el ámbito del *ciberbullying* es escasa o inexistente, a pesar del progreso de las TIC y el acceso a artefactos electrónicos de los discentes en edades más tempranas cada vez (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

Por todo lo anterior, se considera necesario poner de manifiesto las nuevas formas de acoso que surgen tras el avance continuo de las TIC y la importancia que conlleva que los docentes, no adquieran solo competencias y conozcan programas para prevenir y protocolos para erradicar o mejorar posibles episodios de acoso, sino que, desde el aula se trabaje e incluya el buen uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

REFERENCIAS

- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging Threat to the always of generation*. <http://www.cyberbullying.ca>
- Cortés Alfaro, Alba. (2020). Acoso escolar, ciberacoso y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(3), 1-12. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252020000300012&lng=es&tlng=es
- Domínguez, J. A. (2018). *La Tecnología De Información Y Comunicación En La Calidad De Desempeño Escolar* [Tesis doctoral, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional de Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/37124>

- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Larrain, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y efectos en la salud mental. *Comunicar*, 28(62), 79-89. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-07>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 11(2), 233–254.
- Giménez, A. M. y Carrión, J. L. (2018). El profesorado ante el cyberbullying: necesidades formativas, capacidad de actuación y estrategias de afrontamiento. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 70(1), 43-56. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.52067>
- Gutiérrez, B. M. (2017). *Cyberbullying en el ámbito deportivo: incidencia y factores de riesgo en un equipo de fútbol* [Trabajo Fin de Máster. Universidad de Salamanca] <https://gredos.usal.es/handle/10366/135751>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2019). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf
- INTECO. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (2009). *Guía legal sobre cyberbullying y grooming*. *Observatorio de la Seguridad de la Información de INTECO*. http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/manuales_es/guiaManual_groming_ciberbullying
- Muñoz, L. (2019). *El bullying: programas de prevención en Educación Primaria y eficacia constatada de los mismos* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Salamanca] <https://gredos.usal.es/handle/10366/143599>
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och oversittare: forskning orn skol-mobbning*. Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1999). Norway. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 28-48). Routledge.
- Principio del formulario
- Final del formulario
- Pérez, A. M. y Pérez, F. (2016). *Bullying, cyberbullying y acoso con elementos sexuales: Desde la prevención a la reparación del daño*. Dykinson.

- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C., Ruiz, G., García, N. y Moras, E. (2013). Estilos de crianza y empatía en adolescentes implicados en ciberbullying. *Revista en Investigación en Psicología*, 16(2), 61-87. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v16i2.6547>
- Sidera, F., Rostan, C., Serrat, E. y Ortiz, R. (2019). Maestros y maestras ante situaciones de acoso y ciberacoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD, RevistadePsicología*, 3(1), 421-434. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1515>
- Smith, P.K. (2000). What good schools can do about bullying. *Childhood*, 7, 193-212. <http://chd.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/2/193>
- Willard, N. (2005). Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats. <http://cyberbully.org/docs/cbcteducator.pdf>

CAPÍTULO 3

TIC Y DISCAPACIDAD. BARRERAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA.

José Fernández Cerero

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio forma parte de un proyecto más amplio de investigación titulado “Diagnóstico y formación del profesorado para la incorporación de las TIC en alumnado con diversidad funcional” financiado en el marco del Plan Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2013-2016 (DIFOTICYD EDU2016 75232-P).

El fin principal de un sistema educativo de calidad es que se favorezca la inclusión de todos los estudiantes, es esencial que los docentes estén capacitados y conozcan nuevas metodologías que tengan en cuenta el uso de herramientas tecnológicas (Tello y Cascales, 2015). Este hecho abre nuevas vías de investigación en educación centradas en la formación inicial y permanente del profesorado, es decir, en la concepción y el grado de formación y dominio que el docente tenga sobre estos recursos. Ahora bien, dicha formación debe centrarse en dotar al profesorado de los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para el uso de las TIC como un recurso para acercar los procesos de enseñanza-aprendizaje a todos los estudiantes y más aún, a aquellos con necesidades educativas especiales por discapacidad. Esto permitirá el desarrollo de nuevos contextos educativos que tengan en cuenta las diferencias individuales del alumnado (Shin, 2015). En esta línea, las TIC juegan un papel esencial en cuanto a la inclusión del alumnado con diversidad funcional, pues favorece el encuentro de vías alternativas para el aprendizaje y la socialización.

El estudio que presentamos incide en el ámbito de la formación continua del profesorado sobre el uso de las TIC para personas con diversidad funcional, considerando la importancia de una formación no sólo en aspectos TIC relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje, sino en un conocimiento mínimo de la tecnología de asistencia para esta tipología de personas. Es decir, consideramos necesario que las competencias

docentes se dirijan a la aplicación de estrategias didácticas y adaptaciones curriculares apoyadas en TIC, al conocimiento de materiales tecnológicos específicos y diferentes softwares, aplicado todo ello a las necesidades educativas de cualquier persona con diversidad funcional. En definitiva, se pone de manifiesto la necesidad de una actividad de formación que incluya todos los elementos (materiales, software, aplicación de estrategias y adaptaciones, sitios web, adaptación de equipos informáticos e instituciones accesibles).

2. MÉTODO

Partiendo del contexto anterior, la finalidad de la investigación desarrollada ha sido conocer la percepción de directores, jefes de estudios y coordinadores TIC de centros educativos, así como directores y asesores tecnológicos de centros de formación del profesorado, sobre el nivel de formación y conocimiento tecnológico que posee el profesorado de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia respecto a la aplicación de las TIC para alumnado con diversidad funcional.

Se aplica una metodología cualitativa, sustentada desde una perspectiva paradigmática interpretativa, y desde una ontología y epistemología claramente naturalistas. Específicamente, nuestra aproximación interpretativa se basa en el método de la *Teoría Fundamentada o Grounded Theory*, propuesto por Glaser y Strauss.

Así pues, hemos intentado dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué factores dificultan el desarrollo de planes de formación del profesorado en TIC para el alumnado con diversidad funcional?

La muestra del estudio la conforman 52 profesionales del sector educativo. La selección de elementos se ha hecho por unidades grupales naturales, en nuestro caso, provincias y tipos de centro educativos según su titularidad (Centros Públicos, Centros Concertados y Centros Privados), y Centros de Formación del Profesorado (CEP en adelante), ubicados en las 4 provincias de la Comunidad de Galicia. La distribución de las entrevistas realizadas ha sido la siguiente: del total de la muestra el 53% se corresponde a directores de centros educativos, el 23% hace referencia a jefes de estudios, el 8% a coordinadores TIC, el 8% se corresponde a directores de centros de formación del profesorado y el 8% a asesores tecnológicos de centros de formación del profesorado. Por último, señalar que el 54% de los entrevistados son hombres y el 46% son mujeres.

La técnica de recogida de información ha sido la entrevista semiestructurada. El sistema categorial utilizado para el análisis de las entrevistas ha sido el siguiente (Tabla 1):

Tabla 1.

Sistema categorial

Categorías y definición	Subcategorías	Evidencias
Barreras para el desarrollo de planes de formación: obstáculo que impide o dificulta la realización de actividades de formación.	Actitud del profesorado	<p>“La principal barrera es la desmotivación del profesorado, las falta ganas de formarse.” (ENTRE.41).</p> <p>“Los cursos que se ofertan dan una visión general de la discapacidad y no se centran en casos específicos” (ENTRE.52).</p>
	Económicas	<p>“Para los que somos de un pueblo pequeño es difícil, porque tener que desplazarnos a otros centros, nos supone un desembolso económico importante“ (ENTRE.37)</p>
	Escasa oferta formativa	<p>“Nos encontramos con las limitaciones económicas. En este sentido, si tenemos algún niño que tenga alguna discapacidad nos vemos obligados a solicitar ayuda que, en ocasiones, no es concedida” (ENTRE.35).</p>
	Falta de tiempo	<p>“La principal dificultad es la falta de tiempo. El profesorado sí se encuentra involucrado en la formación continua y reciclaje.” (ENTRE.11).</p>

Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS

Ahora bien, una vez comprobado que los centros de la Comunidad de Galicia aseguran que se oferta y promociona la formación mediante cursos, grupos de trabajo, proyectos y/o seminarios (80%), pero que realmente no se realizan experiencias de formación suficientes (55%) se hace necesario conocer cuáles son las barreras o impedimentos que dificultan el desarrollo de esas actividades.

Tabla 9.

Porcentaje de barreras para el desarrollo de planes de formación

SUBCATEGORÍA	%
Actitud del profesorado	27%
Calidad de la formación	7%
Distancia geográfica	7%
Económicas	27%
Escasa oferta formativa	12%
Falta de tiempo	20%

Fuente: elaboración propia

Entre las barreras que más dificultan la formación se encuentran factores “económicos” (27%), la “actitud del profesorado” (27%) y la “falta de tiempo” (20%). En esta línea se hacen manifestaciones como:

“En nuestro caso somos un centro que nos encontramos en una zona rural y la conexión a Internet no es la misma que en una zona urbana, es decir, los recursos de los que disponemos no son los más adecuados para llevar al aula lo aprendido en estos planes de formación y, además, tampoco nos ayudan a conseguirlos” (ENTRE.39).

“Las principal barrera es la disposición del personal docente. Por las razones que sean, existen profesores que no están muy por la labor de formarse en el uso y empleo de las Nuevas Tecnologías” (ENTRE.20).

“La realidad es que no hay tiempo suficiente ni tampoco el personal necesario para formarnos. Estamos sobrecargados de trabajo” (ENTRE.30).

En este sentido, partiendo de la variable “provincia” interesa subrayar que los entrevistados de Lugo y Orense consideran que la *economía* y la *falta de tiempo* son los principales obstáculos, mientras que en La Coruña se destaca la *actitud del profesorado* como la principal barrera que dificulta el desarrollo de actividades de formación y, en

Pontevedra se ha obtenido un porcentaje equitativo entre *actitud del profesorado, calidad de la formación y escasa oferta formativa*.

Prioridad en la formación

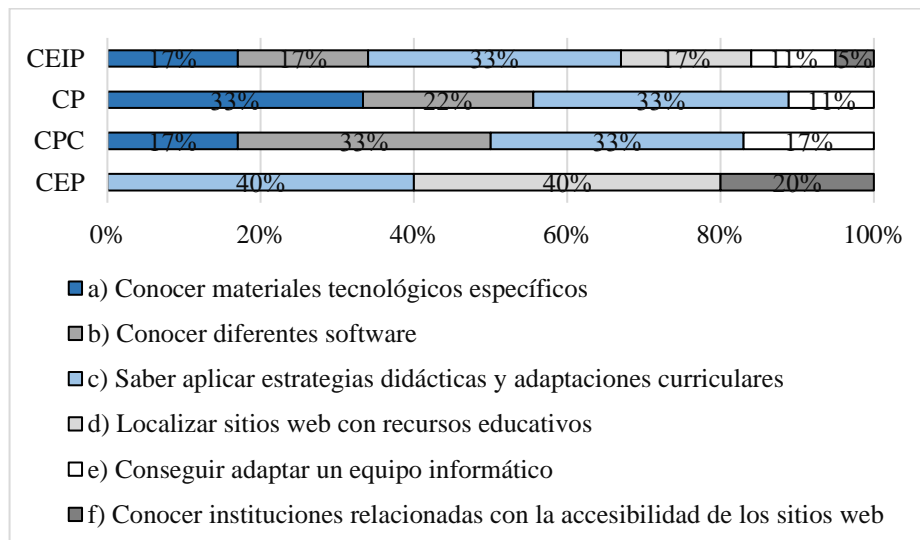
Supuesto esto, con el objeto de solventar la problemática que supone el desarrollo de experiencias de formación sobre TIC aplicadas a personas con diversidad funcional, se muestran varias afirmaciones que tratan sobre aspectos que deben contemplar las actividades de formación dirigidas a maestros de Educación Primaria. Los participantes han tenido la posibilidad de elegir las tres afirmaciones que consideran prioritarias en la formación del profesorado.

Entre los resultados más relevantes, los entrevistados consideran prioritarias que las actividades de formación faciliten la labor de “conocer materiales tecnológicos específicos” (18,5%), “conocer diferentes softwares” (18,5%) y “saber aplicar estrategias didácticas y adaptaciones curriculares” apoyadas en TIC con alumnado con diversidad funcional (34%).

Por último, nos gustaría añadir que los elementos que deben ser incluidos en la formación del profesorado son similares en la mayoría de las provincias, así como en función del tipo de centro. No obstante, los entrevistados también han considerado importante que el docente sea capaz de “localizar sitios web con recursos educativos” para el alumnado con diversidad funcional.

Figura 3.

Prioridad en la formación según el tipo de centro



Fuente: elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el apartado anterior, así como las preguntas de investigación, es posible concluir el estudio con aspectos interesantes como:

¿Qué factores se asocian al desarrollo de experiencias de formación sobre usos de las TIC en alumnado con diversidad funcional?

A pesar de que la realización de planes de formación es escasa, los informantes claves aseguran la promoción de estas actividades a través de diferentes vías, como son: la realización de cursos, grupos de trabajo, proyectos y seminarios en los que se divulga información o se comparten conocimientos relacionados con el tema.

Otro aspecto a destacar es que se ha comprobado que las principales barreras que obstaculizan la realización de actividades de formación de TIC y diversidad funcional en la Comunidad de Galicia vienen determinadas en primer lugar por factores “económicos”, “actitud del profesorado” y “falta de tiempo”. Hallazgo que concuerda con los obtenidos por Ramírez, Cañedo y Clemente (2011); González y De Pablos (2015); Villalba, González-Rivera y Díaz-Pulido (2017) y Fernández-Batanero y Rodríguez (2017).

En lo referente a la prioridad en la formación se considera necesario, como comentamos anteriormente, que las actividades formativas faciliten la labor de aplicar estrategias didácticas y adaptaciones curriculares apoyadas en TIC, conocer materiales tecnológicos específicos y conocer diferentes softwares, aplicado todo ello a las necesidades educativas de cualquier persona con diversidad funcional. En definitiva, se pone de manifiesto la necesidad de una actividad de formación que incluya todos los elementos (materiales, software, aplicación de estrategias y adaptaciones, sitios web, adaptación de equipos informáticos e instituciones accesibles).

Por último, decir que estos hallazgos deben leerse con precaución, pues entre las limitaciones del estudio se encuentran que el instrumento utilizado lo que permite obtener son las autopercepciones mostradas por informantes claves que se sometieron a la entrevista, su confirmación requeriría utilizar en combinación otro tipo de instrumentos de recogida de información como son la observación a los propios docentes y la utilización de otras técnicas de recogidas de información.

REFERENCIAS

- Fernández-Batanero, J. M. y Rodríguez, A. (2017). TIC y diversidad funcional: conocimiento del profesorado. *EJIHPE. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(3), 157-175.
- González, A. y De Pablos, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.198161>
- Ramírez, E., Cañedo, I. y Clemente, M. (2011). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso del Internet en sus clases. *Comunicar*, XIX(38), 47-155.
- Roig, R., Ferrández, S., Rodríguez-Cano, C., y Crespo, M. (2012). El uso de las TIC en el aula de Educación Especial: percepción de los maestros, en Juan Navarro, María Teresa Fernández, Francisco Javier Soto y Francisco Tortosa (coords.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/rroig.pdf>
- Shin, W. S. (2015). Teachers' use of technology and its influencing factors in Korean elementary schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 24, 461-476. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2014.915229>.
- Tello, I y Cascales, A. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias tic en los docentes. *RIED*, 18(2), 355-383.
- Villalba, A., González-Rivera, M. D. y Díaz-Pulido, B. (2017). Obstacles perceived by physical education teachers to integrating ICT. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 83-92.

CAPÍTULO 4

OPORTUNIDADES Y BARRERAS DEL MOBILE LEARNING

Francisco Javier Hinojo Lucena, María Natalia Campos-Soto, Juan José Victoria
Maldonado y Marta Montenegro Rueda

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos sesenta años se ha registrado un extraordinario avance tecnológico (Mascarell Palau, 2020) centrado, principalmente, en el desarrollo de las redes de datos y de las telecomunicaciones, dando lugar al concepto “mobile-learning” (Santiago et al., 2015).

La metodología mobile learning (m-learning) hace referencia a “la modalidad educativa que facilita la construcción del conocimiento, la resolución de problemas de aprendizaje y el desarrollo de destrezas o habilidades diversas de forma autónoma y ubicua gracias a la mediación de dispositivos móviles portátiles” (Brazuelo y Gallego, 2011, p. 17).

Una de las características del m-learning es que el proceso de aprendizaje se lleva a cabo a través de métodos novedosos basados en instrumentos móviles, como son los teléfonos móviles, ordenadores portátiles, tablets, lectores MP3 y smartphone (Aznar-Díaz, 2018; Alises Camacho, 2017).

Pero, el uso de dispositivos móviles no se está adaptando adecuadamente a la escuela, desarrollando todo el potencial pedagógico e instrumental que tienen, centrándose su uso, como advierte Herrington (2009), en un modelo instruccional-transmisivo, en el que el profesor introduce contenidos y el alumnado accede a ellos a través de sus dispositivos móviles, es decir, que su uso se ha limitado a una interacción demasiado guiada, a una consulta de datos o a una simple organización administrativa.

Este estudio se centra en cuatro aspectos principales: oportunidades o ventajas que ofrece el m-learning, inconvenientes o barreras que se deben evitar para implantarlo, aplicaciones con las que contamos y experiencias en el ámbito universitario.

1.1. Oportunidades del M-Learning

Según Herrera et al. (2017) la fuerza del m-learning se encuentra en que es posible llevar a cabo prácticas de aprendizaje en contextos propios del alumnado, pudiendo conectar los contenidos teóricos con la realidad. En esta línea Traxler (2011) sostiene que el aprendizaje móvil se caracteriza por ser un aprendizaje auténtico, personalizado, centrado en el juego y sustentado con la fuerza de la tecnología. En la tabla 1 se pueden apreciar las oportunidades que depara el aprendizaje móvil para el profesorado, la administración de la escuela, el alumnado, el investigador y para las políticas educativas.

Tabla 1

Oportunidades que nos depara el aprendizaje móvil

OPORTUNIDADES	
Para el profesorado	<ul style="list-style-type: none"> – Posibilidades de mejorar la interacción y la innovación pedagógica. – Útil para la autoevaluación (Ej. grabando nuestras clases o realizando cápsulas de aprendizaje) – Posibilidad de crear comunidades de prácticas con otros docentes.
Para la administración de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> – Facilidad para comunicarnos (entrega de notas, avisos e informaciones a las familias, eventos, urgencias, asistencia del alumnado (este último puede contribuir a la reducción del abandono escolar).
Para el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> – Promover el aprendizaje cooperativo – Recibir feedback inmediato – Usar y diseñar aplicaciones educativas – Facilita las actividades que implican investigación, – Trabajo por proyectos – Aprendizaje basado en problemas – Establece un vínculo entre aprendizaje formal e informal.
Para el investigador	<ul style="list-style-type: none"> – Creación de contenido específico – Aplicación de nuevas prácticas educativas y pedagógicas

	<ul style="list-style-type: none">– Diseño de herramientas e infraestructuras para hacer viable la implantación del m-learning
Para las políticas educativas	<ul style="list-style-type: none">– Necesidad de formar al docente, en y con tecnologías móviles– Implantar infraestructuras que posibiliten el m-learning.– Creación y optimización de contenidos para dispositivos móviles mediante la generación de repositorios institucionales– El uso de licencias abiertas– Realización de estándares– Trabajo a nivel multisectorial– Mejoras en conectividad para asegurar un acceso libre y gratuito.

Fuente. Elaboración propia a partir de aulaPlaneta (2018) y Herrera et al. (2018)

Además de las ventajas recogidas en la tabla 1, Pedraza y Valbuena (2014) citado en Herrera et al., 2018, destacan las siguientes:

- a) Uso del tiempo más eficiente
- b) Mejora de la productividad
- c) Aumento del estudio autónomo
- d) Fomento de la competencia digital
- e) Accesibilidad
- f) Aprendizaje colaborativo
- g) Información eficaz
- h) Utilización asíncrona de los materiales.

Cabe considerar que no todo son ventajas, esta metodología también presenta inconvenientes y/o barreras.

1.2. Barreras y/o inconvenientes del M-Learning

Según Díaz-Maroto et al. (2019) y Moreno (2019) el uso de dispositivos móviles en el aula presenta determinados inconvenientes, entre los que se encuentran:

- a) Duración de la batería.
- b) Conectividad a la red.

- c) Derechos de autor.
- d) Seguridad de los contenidos.
- e) Distintos tamaños de pantallas y diferentes sistemas operativos.
- f) Problemas con la privacidad.
- g) Pérdida de archivos.
- h) Visibilidad limitada de la información.
- i) Aplicaciones educativas de pago y las gratuitas presentan limitaciones
- j) Problemas para descargar software.
- k) Los dispositivos móviles pueden ser un distractor.

A la hora de implantar esta metodología es importante tener en cuenta sus ventajas e inconvenientes, así como las barreras a evitar (Tabla 2).

Tabla 2

Barreras a evitar para implantar el M-Learning

BARRERAS	
¿Cómo proveer de dispositivos?	– La escuela, la universidad o el estado, podrían implantar programas, como ha hecho con los ordenadores y evitar problemas de desigualdad.
Aspectos tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> – Móvil que está obsoleto – Actualización de datos – Mantenimiento entre curso y curso – Tamaño de pantallas – Memoria – Baterías – Idoneidad de la marca
Nuevas (y peligrosas) actitudes	<ul style="list-style-type: none"> – Aparición de nuevas actitudes sociales negativas: ciberacoso, sexting y adicciones – Privacidad de cada alumno – Posible uso disruptivo. En este caso hay que: – Dejar claras las normas de utilización del móvil. – Promover usos seguros y responsables con el alumnado.

Fuente. Elaboración propia a partir de aulaPlaneta (2018)

1.3. Aplicaciones para m-learning

Se entiende por aplicación móvil a todo tipo de herramienta informática diseñada para ser utilizada con smartphone, tablets... Su disponibilidad depende de plataformas de distribución que son propiedad de las compañías correspondientes como iOS, Android, Windows Phone y BlackBerry OS, entre otros. Estas aplicaciones pueden ser gratuitas o de pago (Mejía, 2020). A partir de Santiago et al. (2015), Roig-Vila et al. (2020), Flórez-Pabón (2020), Iftakhar (2016), Garduño y Salgado (2020), Martín (2020), Maraza et al (2019) e Iswanti (2020), encontramos:

Dropbox: aplicación que puede acceder directamente desde la nube a una cuenta. Se puede descargar archivos, subir fotos y enviar documentos compartiéndolos con otros usuarios. Es muy fácil de usar y se pueden compartir archivos en Twitter y Facebook.

Evernote: aplicación informática para organizar información mediante notas asociadas a imágenes o notas de voz. Permite organizar las notas por temas de interés y sincronizarlas con el ordenador y otros dispositivos móviles. Asimismo, se puede almacenar la información en la “nube”.

GoodReader for iPad: esta app es una aplicación de iOS para abrir documentos y archivos desde iPad de forma rápida. Es muy utilizada para leer documentos en diferentes formatos (doc, pdf y xls).

iAnnotate PDF: permite realizar comentarios en documentos PDF, organizarlos en carpetas y darles diferentes colores. Se pueden importar archivos desde Dropbox.

Google Meet: aplicación más utilizada durante el presente año para facilitar el tránsito de clases presenciales a clases virtuales como consecuencia de la COVID-19. Puede ser utilizado de forma gratuita por cualquier persona que tenga un correo gmail. Permite compartir pantalla y chatear.

- Zoom: el docente es el administrar de la clase, puede compartir pantalla, admitir a los estudiantes sin interrumpir la sesión y responder a las preguntas formuladas en el chat en tiempo real. Los alumnos pueden hacer preguntas solicitando el turno de palabra levantando la mano, realizar votaciones y organizar grupos de trabajo.

Google Classroom: entorno virtual de aprendizaje que permite gestionar la docencia online. El docente puede organizar la información de la asignatura, configurar foros, subir material didáctico, subir vídeos...

- Podcast: programa de radio personalizable que se puede realizar en una página web, en un blog y en distintas plataformas. Se pueden publicar audios y vídeos que el usuario se puede descargar de forma gratuita.

- Moodle: software libre y de código abierto que se usa como apoyo a la docencia. Diseñado para gestionar espacios de aprendizaje virtuales adaptados a las necesidades de alumnado y profesorado.

- Kahoot: herramienta utilizada para evaluar a los estudiantes de forma lúdica por lo que es del agrado del alumnado. La evaluación se puede realizar de forma sincrónica o asincrónica. El docente puede conocer los resultados de forma inmediata, así como las preguntas que le han resultado más difíciles a los discentes.

- Google Forms: software que permite la recopilación de información a través de encuestas. La evaluación es objetiva.

1.4. Experiencias en el ámbito universitario con m-learning

Actualmente, el m-learning, trasciende en todas las actividades relacionadas con el conocimiento (Castro y al., 2016), siendo su implementación un reto para los docentes (Burden y Hopkins, 2016) que no siempre tienen adquirida la competencia digital necesaria para trabajar con este tipo de metodologías.

En este sentido, numerosas investigaciones alertan de la necesidad de la formación permanente del profesorado con el objetivo de conocer las ventajas de utilizar nuevas metodologías. A partir de las ventajas que presenta la metodología propuesta en este estudio, se ha considerado relevante realizar una revisión bibliográfica para conocer experiencias con m-learning en el ámbito universitario.

Guadamuz-Villalobos (2020) realizó un estudio con el objetivo de conocer la opinión de los alumnos sobre la integración de la aplicación WhatsApp en el proceso de enseñanza y aprendizaje como medio de comunicación en el aula. La valoración de los estudiantes se analizó relacionando esta aplicación con otras herramientas de comunicación utilizadas previamente en el mismo contexto. Los resultados indican que el aprendizaje móvil es beneficioso tanto para el proceso de enseñanza como para el de aprendizaje. Asimismo, el alumnado mostró su satisfacción con el uso de recursos digitales en el aula, por lo que esta actividad se propone como primer paso para la implantación de m-learning en Costa Rica.

Carrillo-García et al. (2018) quisieron conocer qué uso se hace de los dispositivos móviles en el ámbito universitario y otras aplicaciones utilizadas en las asignaturas de lenguas extranjeras. La muestra estuvo compuesta por 86 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario confeccionado ad hoc. Los resultados demuestran que el uso de Apps favorece el aprendizaje de idiomas, aunque no se suele utilizar como tales en los ámbitos educativos.

Herrera et al. (2018) realizaron un estudio con el objetivo de optimizar los resultados relacionados con la motivación y el aprendizaje utilizando m-learning. Se centran en una de las tecnologías emergentes que más posibilidades tienen de inclusión en educación, la realidad aumentada (RA). Concretamente, “esta investigación estudia alternativas para diseñar prácticas de “Aprendizaje basado en dispositivos móviles” (m-learning) enriquecidas con el uso de Realidad Aumentada (RA) con objetos 3D” (p. 1023). Los resultados muestran que la integración de m-learning con RA en los procesos de enseñanza y aprendizaje abre la posibilidad de conocer nuevos enfoques que favorecen el fomento del aprendizaje.

Herrera et al. (2017) presentan un estudio centrado en una práctica con m-learning con 16 estudiantes de la Licenciatura en Sistemas de Información de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, durante el año 2015. La práctica se realizó con la aplicación móvil Ima-Colab. El objetivo de la práctica era comprobar si los estudiantes tenían las habilidades necesarias para aplicar los contenidos teóricos en situaciones reales. Para ello tenían que realizar fotos, con sus teléfonos móviles, de objetos o situaciones de la vida cotidiana y relacionarlas con los conceptos trabajados en clase. A continuación, se realizaba una votación entre el alumnado para conocer qué foto había sido mejor valorada. Los resultados muestran que la participación del alumnado fue mayor que en las clases presenciales. Se considera que la participación fue mayor porque los participantes pudieron transmitir sus ideas y conocimientos a través de imágenes de su contexto próximo. Pudieron disfrutar de la captación de fenómenos de la vida real y transmitirlo de una forma rápida y amena, además de poder compartir con sus compañeros sus experiencias. Esta metodología les permitió enriquecer su aprendizaje ya que aprenden desde su experiencia individual y colectiva.

De la Calle (2017) describe una experiencia con estudiantes del Grado de Educación Primaria en la que se demuestra la eficacia del uso de Apps en la asignatura de Geografía. La experiencia se llevó a cabo en tres fases: en primer lugar, se realizó una encuesta para

conocer los conocimientos de los alumnos sobre las Apps. En la segunda etapa se implementó un programa formativo realizando actividades prácticas utilizando algunas Apps. Para finalizar, los alumnos tuvieron que dar su opinión sobre su experiencia durante el proceso del estudio y manifestar su valoración sobre el uso de los dispositivos móviles en sus aulas como futuros docentes. Los discentes expusieron que esta experiencia les había permitido revalorizar la asignatura de Geografía viéndola ahora “como una ciencia útil” ya que la formación recibida no se queda en el aula, sino que se puede aplicar fuera de ella, pudiéndola utilizar en su vida cotidiana.

4. CONCLUSIONES

Nos encontramos en una sociedad en donde las TIC forman parte de nuestra vida, acaparando toda la atención de la población, en especial, la de los más jóvenes, cuyo estilo de vida viene condicionado por su influencia. Esto ha provocado un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que el alumnado pueda descubrir nuevos medios para obtener información, sin tener que limitarse a los conocimientos del docente. Los dispositivos móviles proporcionan un amplio abanico de recursos, lo que posibilita nuevos enfoques y perspectivas. Estos cambios han dado lugar a nuevas metodologías, entre las que se encuentra el m-learning.

Como se ha podido comprobar, el m-learning presenta ventajas e inconvenientes, así como barreras a evitar en su implantación. Es importante conocer tanto lo positivo como lo negativo con el objetivo de contribuir a una enseñanza de calidad, centrada en el alumno. Para que esto se pueda llevar a cabo, es necesario que tanto la sociedad como el sistema educativo modifiquen su forma de pensar, fomentando la inclusión de las TIC con fines educativos. Para ello, los centros educativos deben introducir cambios organizativos, didácticos y curriculares con el objetivo de garantizar la adquisición de la competencia digital para todos los estudiantes en igualdad de condiciones. Asimismo, es necesario que el profesorado tenga los conocimientos necesarios para utilizar estos recursos digitales con fines educativos.

Para finalizar, cabe destacar que el m-learning, es la metodología educativa del futuro, prueba de ello son los buenos resultados que se están obteniendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario.

REFERENCIAS

- Alises Camacho, M.E. (2017). Potencial pedagógico del Mobile Learning en el aula de música en secundaria. *Revista de comunicación de la SEECI*, 43, 29-51. <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2017.43.29-51>
- AulaPlaneta (2018, 31 de mayo). 5 oportunidades y 3 barreras para implantar el aprendizaje móvil. aulaPlaneta. <https://www.aulaplaneta.com/2018/05/31/recursos-tic/5-oportunidades-y-3-barreras-para-implantar-el-aprendizaje-movil/>
- Aznar-Díaz, I., Cáceres Reche, M.P. y Romero-Rodríguez, J.M. (2018). Indicadores de calidad para evaluar buenas prácticas docentes de «mobile learning» en Educación Superior. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 19(3), 53-68. <https://doi.org/10.14201/eks20181935368>
- Brazuelo, F. y Gallego, D.J. (2011). Mobile Learning. *Los dispositivos móviles como recurso educativo*. MAD.
- Burden, K. y Hopkins, P. (2016). Barriers and Challenges Facing Pre- Service Teachers use of Mobile Technologies for Teaching and Learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 8(2), 1-20.
- Carrillo-García, M. E., Cascales-Martínez, A. y López Valero, A. (2018). Apps para el aprendizaje de idiomas en la Universidad de Murcia. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (58), 1-18. <http://dx.doi.org/10.6018/red/58/13>
- Castro, G., Dominguez, E., Velazquez, Y., Matla, M., Toledo, C. y Hernandez, S. (2016). MobiLearn: Context-Aware Mobile Learning System. IEEE. *Latin America Transactions*, 14(2), 958-964.
- De la Calle, M. (2017). Aplicaciones (apps) para la enseñanza de la Geografía. Una experiencia mobile learning en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Didáctica Geográfica*, (18), 69-89.
- Díaz-Maroto, I., Galisteo, A. y Pelayo, S. (2019). *M-Learning: experiencias actuales y clasificación de tendencias*. AMERICA.
- Flórez-Pabón, E. (2020, 5 de junio). Más allá de Zoom, Teams y Google Meet: en busca de la auténtica educación virtual. Conferencia presentada en Ciclo de conferencias en Educación Matemática de Gemad. Bogotá. <http://funes.uniandes.edu.co/18286/>
- Garduño, E. y Salgado, A. (2020). Techno-pedagogical experiences in online courses management during COVID-19. *Revista Transdigital*, 1(2), 1-23.

- Guadamuz-Villalobos, J. (2020). Primeros pasos del aprendizaje móvil en Costa Rica: Uso de WhatsApp como medio de comunicación en el aula. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-19. <http://doi.org/10.15359/ree.24-2.18>
- Herrera, S.I., Sanz, C.V., Morales, M.I. Palavecino, R.A., Maldonado, M., Irurzun, I., Carranza, A.J. y Suárez, G.I. (2018). *M-learning con Realidad Aumentada basada en Objetos 3D*. Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y Agrimensura (UNNE).
- Herrera, S.I., Palavecino, R.A., Sanz, C.V., Carranza, J.A. (2017, 8-10 de mayo). Aprendizaje de Estructuras de Datos mediante m-learning. SITED 2017 I Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais - SITED 2017 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. <https://publicacoes.rexlab.ufsc.br/old/index.php/sited/article/view/95/89>
- Herrington, A., Herrington, J. y Matei, J. (2009). Design principles for mobile learning. *Newtechnologies: neupedagogies*, 129-138.
- Iftakhar, S. (2016). Google classroom: what works and how. *Journal of Education and Social Sciences*, 3(1), 12-18.
- Iswanti, S., Astuti, S., Sayekti, I. y Krishna, B. (2020). Google form in engineering mathematics: Innovation in assignment method. *Journal of Physics: Conference*, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1613/1/012059>
- Maraza, B., Cuadros, L., Fernandez, W., Alay, Y., Addison, A. (2019). Análisis de las herramientas de gamificación online Kahoot y Quizizz en el proceso de retroalimentación de aprendizajes de los estudiantes. *Revista Referencia Pedagógica*, 7(2), 339-362.
- Martín, C. (2020). Gamificando un aula virtual en Moodle. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 9(2), 92-106.
- Mascarell Palau, S. D. (2020). Mobile learning en las artes visuales. Un acercamiento a las experiencias educativas artísticas con smartphones en los últimos años. *Artseduca*, (27), 160-173. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.12>
- Mejía, M. (2020). M-Learning: Uso, características, ventajas y desventajas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 50-52, <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/80>
- Moreno, A. (2019, 17 de diciembre). Móvil Learning. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/fr/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/1026-movil-learning>

- Pedraza, L. E. y Valbuena S., D. (2014). M-learning y realidad aumentada, tecnologías integradas para apoyar la enseñanza del cálculo. *Revista de investigaciones UNAD*, 13(2).
- Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M., y Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *RIED*, 24(1). <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27519>
- Santiago, R., Trinaldo, S., Kamijo, M. y Fernández, A. (2015). *Mobile Learnign nuevas realidades en el aula*. Digital-Text
- Traxler, J. (2011). Mobile Learning: Starting in the Right Place, Going in the Right Direction? *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 3(2), 57-67.

CAPÍTULO 5

INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

José María Romero Rodríguez, Juan José Victoria Maldonado, Marta Montenegro Rueda y José Fernández Cerero.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el año 2020, la crisis sanitaria, que dicta el COVID-19, supone un cambio en la mentalidad de trabajo para muchos de los trabajos que se realizan, viéndose forzados a optar por un teletrabajo o trabajo semipresencial e incluso, a lo largo del año, algunos negocios se han visto forzados a cerrar completamente. Una de las labores que se ha visto más perjudicada, es la educación. Para las universidades, se opta en la entrada del curso 2020-2021 las clases semipresenciales, aunque las clases acaban siendo online totalmente. Sin embargo, más allá de la educación superior, en el BOE, 259 (2020), se establece el decreto ley, que dicta las medidas y adecuaciones que sufrirá la enseñanza no superior, forzando a una situación en la que las clases se realizarán de forma semipresencial, en la enseñanza secundaria obligatoria y una presencialidad en la Educación Primaria. Sin embargo, en esta ley, debido a que la Educación Infantil tiene un carácter optativo marcado por el BOE de 2007, no se menciona dicha etapa. Por lo tanto, la Educación Infantil queda establecida como lo hace la Educación Primaria.

Por otra parte, siguiendo las últimas tendencias, la educación ha tendido a apostar por metodologías activas y con ello el manejo de las tecnologías dentro de la educación. A lo largo del capítulo iremos revisando qué posibilidades tiene la Educación Infantil con la tecnología y cuál es la capacidad para interiorizar la tecnología en la primera etapa de la educación.

2. LA TECNOLOGÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL

En el currículum de Educación Infantil, no se contempla reflejada la adquisición de las competencias digitales y se marcan objetivos para su obtención desde la etapa de primaria. Esto, sin embargo, Marín y Muñoz (2017), mencionan ciertos aspectos a tener en cuenta para la introducción de las TIC en las aulas de Educación Infantil. El primero

que menciona es que si el currículum establece esas competencias digitales a partir de primaria, cada vez antes, las nuevas generaciones, se adaptan mejor a las nuevas tecnologías y se ve el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de estas de una forma más amena y agradable. Seguidamente, tras hablar de la no existencia de estas competencias digitales en la etapa, menciona que, si no se desarrollan completamente las competencias digitales, si se pueden establecer principios básicos y una iniciación a los recursos tecnológicos durante estos primeros años de escolarización. Como último aspecto a destacar, mencionar la característica transversalidad existente en este periodo. Esto hace referencia a que no se debe de trabajar de forma específica un único contenido si que se deben trabajar todas las áreas de forma simultánea.

Así, se concibe la etapa de educación infantil como un periodo donde cobra especial interés e importancia el trabajo de establecer una capacitación adecuada para interaccionar con el entorno que les rodea, por lo que el enseñar al alumnado a manejarse con las nuevas formas de comunicación es un aspecto fundamental. Los dispositivos electrónicos o tecnológicos, suponen una concepción de la educación que tiene como objetivo redefinir las formas de interacción entre el alumnado, comunicación y el procesamiento de la información (Aznar et al 2019).

También, hay que mencionar aspectos que muchos consideran limitantes y que se pueden considerar como ventajas. Empezamos mencionando cómo la edad se considera un tema limitante para el uso de las tecnologías. Cambiando la perspectiva, autores como Aznar, et al (2019), Marín y Muñoz (2017) Roig-Vila, et al (2019) defienden que si para los profesores, esto puede ser un limitante, para los discentes, no lo es, pues cada vez más, la interacción desde pequeños con la tecnología es más activa, por lo que no tienen ese “miedo” a su uso y por el contrario ven una fuente de motivación y atracción a la idea de saber manejar su entorno de forma más eficiente. Sin embargo, sí existe un limitante real para llevar las diferentes propuestas a cabo. La formación del profesorado y el uso que se le de a las herramientas proporcionadas Roig-Vila, et al (2019).

Así, una vez vista cómo la inclusión de la tecnología en las aulas de Educación Infantil puede incluirse dentro de las aulas. Debemos revisar cuales son las herramientas tecnológicas que están utilizándose durante este periodo.

Una de las tecnologías innovadoras en educación y especialmente en Educación Infantil, es la realidad aumentada (RA). La realidad aumentada, supone la posibilidad de sobreponer objetos virtuales o generados en un entorno virtual al entorno físico, por lo que el usuario a través de la cámara principalmente, es capaz de ver objetos virtuales en

un espacio físico. Esto nos permite la combinación de ambos tipos de objetos de una forma interactiva en tiempo real. Los usos que mejores resultados han tenido son los relacionados con el apartado de las ciencias, hábitos de vida saludable y convivencia escolar (Rodríguez-García et al., 2019).

Destacamos entre los estudios relacionados con la realidad aumentada, el de Huang, Chen y Chou (2016) en este, la realidad aumentada, sirva para crear una mejor concepción de la realidad medioambiental existente, pues se puede situar al alumno dentro del entorno que él aún no ha visto dotándolo de una perspectiva más profunda a la que tenía anteriormente. También se le ha dado a la RA con el paso de los años, la capacidad de ser una forma de realizar visitas turísticas y de conocer nuevos paisajes muy atractiva, pues desde nuestra casa o en este caso el aula, podemos interaccionar con las realidades gracias a su presentación a través de los dispositivos electrónicos (Toledo y Sánchez, 2017).

3. PERSPECTIVAS PARA EDUCACIÓN INFANTIL

Los cambios metodológicos que se produzcan en las diferentes etapas de educación, carecen de sentido si no tienen un objetivo claro. En este caso, aún no hay un objetivo definido para dicha etapa, pues la educación en competencias digitales no está recogida en ningún documento a nivel estatal.

Sin embargo, López et al. (2019) hacen una revisión de cuáles son los desafíos educativos a batir especialmente gracias al uso de la RA. Así, destaca como los experimentos académicos, pueden llevarse a cabo gracias a esta tecnología pues abarata los costes de su realización. También, superamos barreras temporales y espaciales, pues se pueden poner a disposición los diferentes medios sin importar dichos aspectos. Otro aspecto a tener en cuenta, es la capacidad de ver grandes distancias temporales en un corto espacio de tiempo lo que no es necesario deponer de gran cantidad de tiempo para realizar un experimento. Finalmente, mencionar que dichas tecnologías, nos permiten visualizar los objetos desde diferentes perspectivas y en muchas ocasiones si estas producen un riesgo, este se ve anulado pues no se interactúa de forma de forma real con los objetos que se presentan.

Por otro lado, se cambian las perspectivas que poseen el alumnado y el profesorado. El docente, adquiere un rol más pasivo y el discente un rol más participativo dentro de la educación, fomentándose un escenario de aprendizaje por descubrimiento además de mejorar la competencia digital y generar experiencias innovadoras. Todo esto, tiene una

serie de consecuencias. La más relevante es la motivación del alumnado, que trae derivada una mejor capacidad de atención y memoria además de fomentar el emprendimiento por parte de los discentes (López et al., 2019).

La Educación Infantil, trabaja de forma transversal todas las áreas de conocimiento junto con el desarrollo cognitivo evolutivo y social. En este aspecto, cogemos como referencia el estudio que realizan Ciesielkewicz et al., (2017) analiza en qué factores las tecnologías tienen beneficio sobre la educación. Así podemos ver cómo la tecnología en la educación fomenta una comunicación adaptada al momento de desarrollo en el que se vive actualmente en la sociedad. Pues a través de la introducción de la tecnología en la clase, se fomenta de forma transversal el desarrollo social del alumnado. Esto, directamente, tiene consecuencias sobre el desarrollo personal, ya que se crea un crecimiento de autoestima y habilidades sociales como pueden ser el liderazgo, la cooperación y las habilidades comunicativas. También, el trabajo a través de las TIC, aportan una visión nueva, pues le da una perspectiva renovada y desde puntos de vista diferentes a las diferentes culturas, evitando aspectos conflictivos de la sociedad actual, como pueden ser la homofobia o el racismo fomentando la comprensión a través de conocer diferentes perspectivas.

Para finalizar, dentro del apartado de las perspectivas para Educación Infantil, hay que mencionar dos aspectos que deberían ser puntos a considerar para todos los docentes o docentes en formación,

En primer lugar, hablar sobre la inclusión dentro de la sociedad a los grupos minoritarios o con discapacidades, proporcionando una atención a la diversidad. Las nuevas tecnologías en este aspecto tienen tres funciones muy marcadas. La accesibilidad a la educación es uno de los puntos que más preocupa a nivel mundial. En este aspecto, la tecnología puede aportar un apoyo fundamental, para varios grupos vulnerables de exclusión social como pueden ser aquellas poblaciones que estén más alejadas de las grandes urbanizaciones y que no puedan acceder a la educación formal, ya que las nuevas tecnologías otorgan gran flexibilidad respecto a los entornos de aprendizaje y los ritmos de estudios. También hay que destacar cómo la mejora de los recursos de las tecnologías ya sean por hardware o software, suponen un aumento en la calidad educativa para atender al alumnado con necesidades específicas. Además, mencionar que la adecuación de estas herramientas para la educación, no sólo supone una mejora en la calidad referente a la educación, sino que se le proporcionan herramientas útiles para su inclusión adecuada dentro de la sociedad (Sunkel,2012).

En 2019 González-González, lanza una propuesta para trabajar en las aulas de Educación Infantil. Aportando más, para el periodo, crea un sistema que se va a centrar en trabajar la atención a la diversidad, utilizando como herramienta la tecnología y basada en el movimiento MAKER basado en el constructivismo. Con esta propuesta, demuestra cómo con una metodología, basada en el juego (recogido como uno de los fundamentos en la enseñanza de la Educación Infantil) enfocada desde el constructivismo y apoyada por la tecnología, se desarrollan de forma transversal la creatividad, a través de la creación de contenidos, ya que una de las actividades es diseñar un robot y pensar sus funcionalidades. Se promueve también la comunicación tanto entre iguales como con los adultos, pues el tiempo de aprendizaje, tiene como resultado inmediato un elemento material, generando, una vez se haya adquirido el conocimiento, un momento idóneo para conversar sobre lo aprendido. También el lenguaje de la programación, les permite dar respuestas inmediatas a las hipótesis planteadas, mejorando la resolución de problemas y generando mecanismos internos que les permitan valorar cómo va a perjudicar o beneficiar una acción. A su vez, respecto a la inclusión del alumnado, mencionar que disponen de un aprendizaje significativo a la vez que consiguen gran cantidad de interacción social. Dicho estudio, pese a tener muy buenos resultados en los lugares donde ha sido implementado, posee ciertas limitaciones, pues se ha presentado en contextos muy específicos y debería de realizarse la comprobación el propio sistema dentro otros contextos.

Por último, ver la posición que el docente adquiere tras esta modificación en la educación. Sin la participación, compromiso y esfuerzo de los docentes, no es posible que las tecnologías se incluyan dentro del aula y más Educación Infantil, donde no es obligatorio su introducción. La influencia del profesorado para la inclusión de las tecnologías dentro de la Educación, se ve fuertemente influenciado por la perspectiva que este tenga sobre la tecnología y sus beneficios. Los profesores y maestros que son conscientes de la utilidad y que presentan buena actitud frente a su inclusión, a menudo, incluyen a menudo dentro de los ítems evaluables relacionados con el uso de las tecnologías son el aumento de la creatividad, aumento de la motivación, promueve una mejora en la escritura de textos Badía, et ál., (2012).

Además de la actitud del profesorado hay que tener en cuenta la competencia digital docente. La competencia digital se puede definir como un conjunto de saberes que se deben conocer relacionados con el trabajo a través de las TIC, incluyendo los aspectos tecnológicos, informacionales, multimedia y comunicativos. El conjunto de estos saberes,

trae consigo una alfabetización múltiple. Destacar también que debido a su denominación de competencia, podemos reconocer tres partes de conocimiento, competencia técnica, referida a tener conocimientos sobre la materia y controlar la información referente a ella, las competencias metodológicas referida a saber cómo aplicar aquellos conocimientos que se han obtenido y finalmente, las competencias sociales en las que se muestran en cómo se aplican, pues si hay conocimientos de los contenidos y cómo utilizarlos, se deben de utilizar respetando una ética (Trujillo et al., 2020).

De este modo, Falcó (2017) En sus conclusiones muestra como en general en Aragón hay una buena actitud para la inclusión de la tecnología en las aulas. Sin embargo, la mayoría de estos, no saben y no poseen las herramientas suficientes como para aprovechar dicha tecnología de forma óptima y parece ser un factor personal pues según el autor, no presenta ninguna diferencia según sexo, edad, experiencia, tipo de centro, etapa o área.

El National Educational Technology Standards for Teachers elaborado por International Society for Technology in Education quiere establecer un estándar sobre cuáles son las competencias digitales mínimas que debe de tener un docente, estableciendo así un principio de formación inicial y la formación continua respecto a esta área, estableciendo 5 puntos a dominar por los docentes, facilitar e inspirar el aprendizaje y la creatividad, desarrollar experiencias con las nuevas tecnologías y su evaluación, potenciar modelos de trabajo que incluyan las tecnologías y potencien la digitalización, promover la responsabilidad de la ciudadanía digital y proporcionar ayuda y guía para el desarrollo personal y el liderazgo. Además, las disciplinas las dividen en tres niveles de adquisición de dichas capacidades, siendo la principiante la formación que se espera que tenga un alumno que acaba de cursar el grado de magisterio y el transformador el que usa las tecnologías de forma innovadora dentro del aula modificando el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma que atiende mejor las necesidades de una sociedad más digitalizada y globalizada como la actual (Durán et al., 2016).

Por su lado, INTEF en 2017 crea un marco de competencia digital en las que se establecen 5 áreas de la competencia digital y se marcan la definición de cada una. Así, los conocimientos sobre las tecnologías y la digitalización quedan divididos según su uso. En primer lugar, Información y alfabetización informacional área relacionada con el control para el manejo de la información influyendo almacenamiento y análisis. Después dos áreas muy similares y que están muy relacionadas, la comunicación y colaboración en entornos digitales y la gestión de la identidad digital junto con la creación de contenidos digitales, la interiorización de los contenidos adquiridos y derechos de autor

y licencias. Después, el área de seguridad sobre todo de datos personales y la protección de los entornos. Finalmente, la resolución de problemas identificando cuáles son los fallos de lo digital y saber generar respuestas ante estos problemas, además se incluye dentro de esta área también la innovación y la utilización de la tecnología de forma creativa. También plantea su evaluación con A1, A2, B1, B2,C1,C2 siendo el A1 la menor y la C2 la máxima.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, hacer una reflexión sobre la etapa de Educación Infantil y su importancia a nivel general en la educación. Marín y Muñoz (2017) mencionan cómo las tecnologías no están incluidas dentro del currículum diseñado para infantil. Sin embargo, menciona que esto es un aspecto que carece de sentido, pues pese a que no se establezca como un contenido a desarrollar en Infantil, las bases que se establecen para su posterior desarrollo, deben de ser establecidas desde infantil. También se han demostrado a través de los estudios como el de Trujillo et al., (2020) que la percepción del alumnado hacia la tecnología es positiva y apoyándonos en el estudio de Falcó (2017), vemos que la tecnología aún, no es totalmente utilizada de forma correcta para la educación y que el primer paso para que se haga es la de presentar una buena actitud frente a las tecnologías por parte del profesorado.

Por lo tanto, tras el respaldo que nos da la literatura mencionada, creemos que es necesario la inclusión de la competencia digital dentro del currículum de infantil es fundamental por lo anteriormente mencionado. Además, creemos que tiene especial importancia, la posibilidad de trabajar con el alumnado con necesidades especiales. En especial creemos que puede atender a una parte de la población que queda desatendida y es una forma de interacción más hacia la escuela, pues en muchas poblaciones la cantidad de alumnos en la escuela no son los suficientes como para que una escuela en ese lugar sea una opción viable y en muchas ocasiones, se opta por la educación casa o las escuelas rurales, pero como ya menciona Sunkel (2012) la tecnología, nos aporta esa flexibilidad para adaptarnos a todo tipo de alumnado.

Finalmente, desde mediados de la década como hemos visto, se lleva fomentando un marco de competencia digital docente, siendo el presentado por INTEF el marco de referencia nacional que recoja cuáles son las competencias que el profesorado antes de ejercer y durante su periodo como docente, debería ir adquiriendo de forma que los

contenidos y las metodologías existentes, sean adaptadas a las necesidades actuales de la sociedad y prestando una educación de mayor calidad.

REFERENCIAS

- Aznar, I., Cáceres, M.P., Trujillo, J.M., Romero, J.M., (2019) Mobile learning y tecnologías móviles emergentes en Educación Infantil: percepciones de los maestros en formación. *Revista espacios* 40(5), 14.
- Badía, A., Chumpitaz, L., Vargas, J., Suárez, G., (2016) La percepción de la utilidad de la tecnología conforma su uso para enseñar y aprender. *Revista electrónica de investigación educativa* 3(18).
- Ciesielkewicz, M., Nocito, G., Herrero, Y., (2017) Impacto y beneficios de la metodología aprendizaje servicio para el profesorado de educación superior. *Aula de Encuentro* 2(17), 34-57.
- Falcó, J.M., (2017) Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista electrónica de investigación educativa* 4(19).
- González-González, C.S., (2019) Estrategias para la enseñanza del pensamiento computacional y uso efectivo de tecnologías en educación infantil: una propuesta inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)* 7, 85-97.
- López, J., Pozo, S., López, G., (2019) La eficacia de la Realidad Aumentada en las aulas de Infantil: un estudio del aprendizaje de SVB y RCP en discentes de 5 años. *Revista Medios y Educación* 55, 157-178.
- Marín, V., Muñoz, A., (2018). Trabajar el cuerpo humano con realidad aumentada en educación Infantil. *Tecnología Ciencia y Educación* 9, 148-158.
- Rodríguez-García, A.M., Hinojo-Lucena, F.J., Ágreda-Montoro, M., (2019) Diseño e implementación de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil a través de realidad aumentada y códigos QR. *Educar* 1(55).
- Roig-Vila, R., Lorenzo-Lledó, A., Mengual-Andrés, S., (2019) Utilidad percibida de la realidad aumentada como recurso didáctico en Educación Infantil. *Campus Virtuales* 1(8).
- Sunkel, G., (2012) Buenas prácticas de TIC para una educación inclusiva en América Latina. En Sunkel, G., Trucco, D., (2012). *Las tecnologías digitales frente a los*

desafíos de una educación inclusiva en América Latina: algunos casos de buenas prácticas. CEPAL, Santiago de Chile.

Toledo, P., Sánchez, J.M. (2017) Realidad Aumentada en Educación Primaria efectos sobre el aprendizaje. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 1(16), 79-92.

Trujillo, J.M., Rodríguez, C., y Romero, J.M., (2020) Desarrollo de las competencias digitales en la formación docente. En Fuentes, A., Gómez, G., Rodríguez, C., Navas-Parejo, M.R., y Campos, M.N., (2020). *Recursos didácticos y tecnológicos para la información*. Editorial Técnica Avicam. Granada.

Durán, M., Gutiérrez, I., Prendes, M.P. (2016) Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 1 (15), 97-114.

INTEF (2017) Marco de común de competencia digital docente. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf.

INTEF. (2017). Marco común de competencia digital docente. Recuperado de: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>.

Real Decreto-ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria. BOE 259, de 30 de septiembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2020/09/29/31>.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106, de 04 de mayo de 2006 <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.

CAPÍTULO 6

FACTORES DE ACCESIBILIDAD AL APRENDIZAJE, DURANTE EL ESTADO DE ALARMA, EN UN CENTRO EDUCATIVO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA ESPAÑOL

Miguel Salazar Morcuende, M^a de las Mercedes Álvarez López, Ana María Martín Cuadrado y Gabriel Valerio Ureña.

1. INTRODUCCIÓN

Con la aplicación del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declaró el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, la vida cotidiana de la sociedad en su conjunto se vio afectada y el sistema educativo, como cabía esperar, no era una excepción (Solovieva y Quintanar, 2020).

Las medidas de confinamiento obligaron a la enseñanza en línea en la educación primaria, media y superior. Siendo las más afectadas las dos primeras puesto que a nivel de la educación superior existe una mayor tradición de complementar la modalidad presencial y a distancia o, al menos, es mayor objeto de estudio en este sentido (Gisbert y Esteve, 2016; González et al, 2014; Moreno y Delgado, 2013; Prada y Cascante; 2016; Torrecillas, 2020). Otro aspecto a tener en cuenta es el incremento de las competencias digital, para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal conforme se avanza en el proceso educativo (Gisbert y Esteve, 2016). Además de las diferencias de acceso que existen en los distintos contextos socioeconómicos, dejando al descubierto una brecha digital que muchos autores consideraban ya cerrada (Herranz, 2020). Aunque, a nivel de la educación secundaria, existe cada vez mayor implantación de las TIC (Rodríguez y González, 2018). La situación supuso un shock tanto para los estudiantes, como los profesores y, por supuesto, las familias (Moreno et al, 2020). Dado que en muchos casos las decisiones políticas y la realidad del contexto educativo en lo que se refiere al utilización de la tecnología no van de la mano en muchas ocasiones (Bravo et al, 2018). Además de las ya citadas dificultades de acceso que padecían muchos hogares, se

sumaron los efectos psicológicos del confinamiento (Espada et al, 2020; Ramírez et al, 2020; Romero et al, 2020; Wanderley et al, 2020; Wang et al, 2020).

Estos hechos deben estudiarse dentro del contexto de cada centro educativo para dar respuestas específicas (Mendiola et al, 2020; Sáez y Navas, 2020). En caso de situaciones similares que puedan acontecer o bien para una implementación más eficaz de las TIC, en aras de las competencias que requieren los estudiantes en la sociedad del conocimiento (Castell, 2001; Catalano, 2018; Flórez et al, 2017).

Este estudio se llevó en el Instituto de Enseñanza Secundaria “Sierra de Montánchez” Montánchez (España).

Para poder asentar los cimientos de esta investigación es necesario establecer quiénes constituyen la comunidad educativa destacando a los estudiantes, padres y profesores (Solovieva y Quintanar, 2020). Dentro de estos últimos se encuentran los tutores de grupo, la dirección y el departamento de orientación que, cómo se verá más adelante, jugarían un papel crucial en gestionar la comunicación entre las distintas partes, incluida la consejería de educación de la Junta de Extremadura. Además de solventar, en la medida de lo posible, los inconvenientes que fueron apareciendo a lo largo del confinamiento.

En primer lugar, la dirección del centro se encargó de poner en conocimiento y hacer comprensibles para los distintos miembros de la comunidad educativa las distintas resoluciones, circulares e instrucciones procedentes de la consejería de educación de la comunidad autónoma de Extremadura en coherencia con la aplicación del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo. Entre ellas podemos destacar:

1.- Resolución de 13 de marzo de 2020, de la Vicepresidenta Primera y Consejera, por la que se adoptan medidas respecto a los empleados públicos del ámbito general de la administración de la Junta de Extremadura con motivo del COVID-19.

2.- Circular de 16 de marzo de 2020, de la Secretaría General de Educación, sobre Aclaraciones a la instrucción conjunta de la Secretaría General y de la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, sobre organización y funcionamiento de los centros educativos durante el periodo de suspensión de actividades educativas presenciales, acordado en reunión extraordinaria del Consejo de Gobierno de la Junta de Extremadura, de fecha 12 de marzo de 2020, con el objetivo de frenar la expansión del coronavirus (COVID-19).

3.- Instrucción n.º4/2020, 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.

Cabe destacar que el peso burocrático de estas tareas estaba, además, acompañado de la intrínseca labor docente que desempeñaban los miembros del equipo directivo (Mendiola et al, 2020). Así mismo, señalar la labor llevada a cabo por el departamento de orientación en tareas de asesoramiento metodológico a todos los docentes y a las familias (González, 2020; Herranz, 2020; Sanz, 2020). Por otra parte, eran los profesores tutores de grupo los encargados de hacer llegar las tareas de las diferentes materias a sus grupos de alumnos para evitar saturar los canales de comunicación y a los propios estudiantes con multitud de mensajes en la plataforma educativa Rayuela (canal principal de comunicación en la educación de la consejería de educación de Extremadura) (Gallardo, 2020). A tal fin, se establecieron plazos de realización de tareas quincenales para que, en la medida de lo posible, los estudiantes pudieran mantener una rutina dentro de la situación anómala que estos estaban viviendo (Romero et al; 2020; de la Rosa 2020).

Esta investigación se centró en los factores de accesibilidad a las TIC para el desarrollo de la enseñanza en línea pues fueron los que inicialmente se pudieron enfrentar, desde el equipo directivo del centro, debido a ser relativamente más fáciles de detectar y solventar facilitando equipos portátiles del centro y en los que centra esta comunicación. Pues los anteriores requieren de estudios en mayor profundidad.

En general, existe un alto grado de heterogeneidad en lo que se refiere a la accesibilidad a las TIC y que es además, específico en función del contexto socioeconómico en el que se ubique el centro, ahí radica la importancia de circunscribir este tipo de investigaciones al micro universo de cada colegio, instituto o universidad (Mendiola et al, 2020).

En contra de lo que cabría esperar bien entrado el siglo XXI, la brecha digital aún está presente en muchos hogares. Este hecho se puso de manifiesto con la declaración del estado de alarma (Espada et al, 2020; Mendiola et al; 2020, Romero et al, 2020; Sáez y Navas, 2020).

Esta brecha digital no solo se evidencia en la carencia de acceso a la red o de dispositivos para conectarse a la misma. Además, hay que añadir la falta de conocimiento de algunos alumnos y sus familias, a la hora de manejarse en los aspectos técnicos de estas tecnologías, por extraño que pueda parecer (Brítez, 2020; de la Rosa, 2020).

En otras ocasiones, sucedió que el lugar de confinamiento elegido por la familia no era la vivienda principal y, por lo tanto, no había acceso a la red. Si bien es cierto, fueron los menos casos. Cómo se verá posteriormente en el apartado de resultados, el equipo directivo del centro proveyó de equipos informáticos a aquellos estudiantes y sus familias que así lo solicitaron (de la Rosa, 2020).

Por lo tanto, la pregunta que centra esta comunicación en la siguiente:

1.- ¿Cómo abordaron los estudiantes, de Educación Secundaria del IES “Sierra de Montánchez”, el aprendizaje en línea a nivel de accesibilidad a las TIC?

2.- ¿Qué medidas fueron tomadas desde el centro para solventar los posibles inconvenientes de accesibilidad TIC?

2. MÉTODO

Las preguntas planteadas anteriormente requerían de una metodología de investigación de carácter exploratorio pues se pretendía una primera aproximación a un fenómeno de estudio determinado que no ha sido abordado con anterioridad (Cerda, 1997; Fernández, 2007; Ortíz, 2015). En este caso, las dificultades de accesibilidad tecnológicas, al inicio de la situación del estado de alarma, dentro del contexto del IES “Sierra de Montánchez”.

Por otro lado, este tipo de investigaciones preparan el terreno para otras de tipo descriptivo, correlacional o explicativo (Toro y Parra, 2010). Se trata de recoger una información inicial “en bruto” con el fin de categorizarla desde una perspectiva poco estructurada (Fernández, 2007).

2.1. Participantes

Los participantes fueron 42 profesores del IES “Sierra de Montánchez”.

Los sujetos de estudio fueron 130 alumnos sobre los cuales los anteriores docentes registraron incidentes de accesibilidad, tras las dos primeras semanas de enseñanza a distancia.

La tabla 1 muestra la distribución de los estudiantes por curso y edad aproximada.

Tabla 1

Curso	Edad Media	Número
1º ESO	12-13	19
1º PMAR	13-14	4
2º ESO	13-14	24
2º PMAR	14-15	6
3º ESO	14-15	15
4º ESO	15-16	24
1º BACH	16-17	20
2º BACH	17-18	18

Nota: las siglas PMAR hacen referencia al Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento.

Su elección partió de la necesidad de centrar la investigación el contexto inmediato del centro educativo (Mendiola et al, 2020). Este hecho resultará fundamental pues esta investigación puede ser la base para realizar una intervención pedagógica posterior destinada a la mejora de los factores descritos en el marco teórico. Por lo tanto, se trató de un muestreo intencional o de conveniencia (Corbetta, 2010).

2.2. Técnicas e instrumentos de investigación

La técnica que mejor se ajusta a las necesidades de esta investigación fue el registro anecdótico a partir del cual se obtuvieron distintas categorías. Así como, la frecuencia de aparición de las mismas lo que permitió realizar comparaciones entre incidentes similares que aparecieron en los distintos grupos del centro (Ayala 2012; Fernández, 2007)

Para ello, el equipo directivo creó una plantilla con la aplicación Google Drive para cada curso donde aparecían cada alumno y las distintas materias impartidas. De esta forma, cada miembro del equipo docente podía establecer las incidencias que encontraba en cada alumno a la hora de mantener comunicación, envío y recogida de tareas etc.

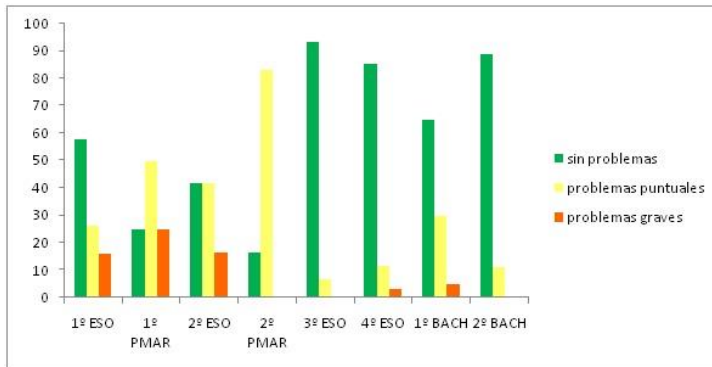
3. RESULTADOS

Tras la recolección de la información del registro anecdótico se pudieron observar las siguientes categorías para cada curso: sin problemas, problemas en materias concretas

y problemas graves de acceso donde existe un amplio consenso entre el equipo docente en que hay carencia casi total de recursos TIC (Figura 1).

Figura 1.

Frecuencias de registro de las frecuencias de categorías de accesibilidad expresadas en porcentaje en función del número de alumnos en cada curso.



Se observa que los cursos iniciales de la primera etapa de la Educación Secundaria Obligatoria son los que mayores problemas de accesibilidad grave presentan.

Representando de forma cualitativa los registros de incidentes en la tabla 2, podemos observar las diferentes categorías y ejemplos que se recogen en función de la frecuencia de aparición. Mayor frecuencia, más arriba en la tabla.

Tabla 2.

Representación de las principales categorías dentro de cada tipo de incidentes (puntuales y graves respectivamente).

Problemas	Categorías	Ejemplos de registros con mayor frecuencia
Puntuales	Falta de comunicación	"No ha trabajado, no sé si por falta de recursos total..." "No ha enviado nada, pero intuyo que es por falta de interés hacia la asignatura..." "No presenta nada en mi materia, ni viene a mis clases, desconozco los recursos de los que dispone..."
	Escaso desarrollo de la competencia digital	"Problemas de conocimiento, me comuniqué con él a través del Whatsapp. Tiene wifi y móvil..."
	Desinterés y/o desorganización por parte del alumnado	"Ha tenido problemas de conexión que según ella ya se han solucionado, pero no ha mandado nada..." "Sólo se ha manifestado en una ocasión en mi asignatura (tras varias comunicaciones), pero por su tutora sé que no tiene problemas..." "Comunicó sin problemas por Rayuela, se dio de alta en Classroom y envió tareas por correo electrónico solo la 1ª semana, pero no envió nada la 2ª semana y no se dio de alta en el Aula Quizizz. No es un problema de conexión sino de trabajo..."
Graves	Falta de acceso y recursos limitados:	"No tienen ordenador en casa. No tiene wifi. Su madre tiene un móvil con datos (no muchos)..." "Problemas de conexión, carencia de PC y tablet. Sólo disponen de un dispositivo móvil de la madre y son varios hermanos. Estos días me mandó las fotos a través de un miembro directivo por whatsapp..."
	Falta de comunicación	"No ha trabajado, no sé si por falta de recursos total..."
	Escaso desarrollo de la competencia digital	"Falta de conocimientos de las TIC básicos..." "Falta de conocimientos y manejo de herramientas, porque le indicaba las tareas en Rayuela y él me las preguntaba por email..."
	Desinterés y/o desorganización por parte del alumnado	"No ha trabajado, no sé si por falta de recursos total..." "Sin problemas ni de recursos ni de conexión. Más bien falta de control en casa de la realización de sus tareas..." "Absentista..."

Entre ambos incidentes parecen existir categorías comunes como la falta de comunicación, el escaso desarrollo de la competencia digital en algunos alumnos y el desinterés y/o desorganización a la hora de realizar las tareas propuestas. Si bien es cierto

que dentro de las incidencias graves se recoge una categoría que es la falta de acceso y recursos limitados que indica una incapacidad, prácticamente, total de seguir una metodología de enseñanza a distancia. Por otra parte, existe un grupo de alumnos que a pesar de contar con recursos relativamente limitados se sobrepone a la situación, por lo que se considera que son excepciones a los anteriores incidentes (Tabla 3).

Tabla 3.

Representa situaciones donde a pesar de contar con escasos recursos los estudiantes desarrollan las tareas propuestas por el profesorado.

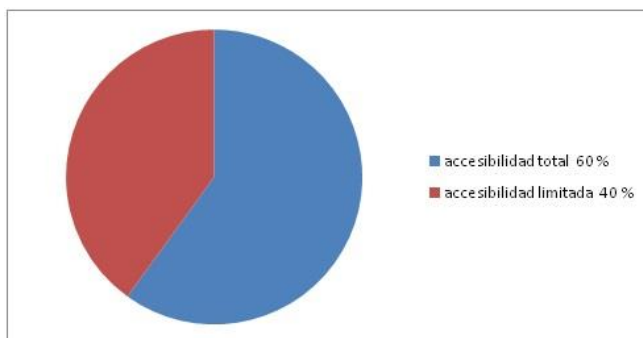
Excepciones	Categorías	Ejemplos de registros con mayor frecuencia
Recursos limitados pero buen desempeño en la realización de las tareas	Dispositivos requeridos por varios miembros de la familia	<p>"Comparte ordenador con hermanos..."</p> <p>"Su familia tiene escasos recursos, tiene mala conexión wifi, comparte ordenador con sus padres. Y tiene un dispositivo móvil viejo, con poca capacidad que no funciona demasiado bien..."</p>
	Dispositivos móviles como único recurso	<p>"No ha manifestado ningún problema, pero sí que tienen recursos limitados. No tienen ordenador ni WIFI y tanto ella como su hermana trabajan con esfuerzo y sin quejarse, ya que hacen todas las tareas y las entregan a tiempo, desde su móvil por Drive, con los datos que les comparte su madre..."</p> <p>"Sin ordenador, envía todo desde el móvil..."</p> <p>"No dispone de wifi, trabaja con los datos del móvil..."</p>

En este sentido las acciones del equipo directivo fueron encaminadas a detectar, a través del registro anecdótico de los equipos docentes de cada curso, las necesidades de acceso, en las primeras semanas del estado de alarma concretamente entre el 3 y el 5 de abril con la finalidad de que todos los alumnos estuvieran en condiciones realizar tareas tras las vacaciones de semana santa y mientras durase el estado de alarma.

De esta forma, de 130 alumnos estudiados se registraron en torno a 77 con algún tipo de carencia ya fuera de acceso a la red o de dispositivo (Figura 2).

Figura 2.

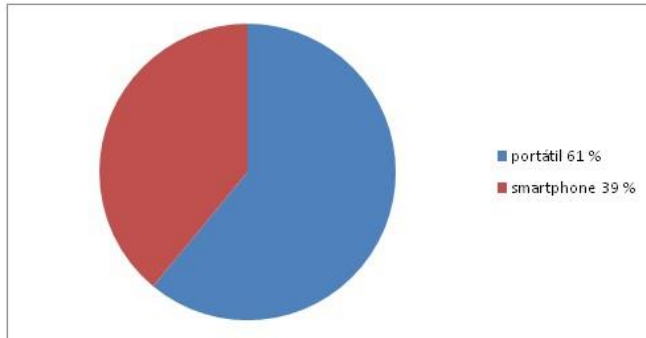
Porcentajes de estudiantes que presentaban accesibilidad total o por el contrario algún tipo de inconveniente respectivamente.



Dentro de los 77 alumnos que mostraron algún tipo de carencia se repartieron en total 47 ordenadores portátiles. Por otra parte, 30 alumnos (que inicialmente manifestaron problemas) declinaron requerir portátil y seguir realizando las tareas desde su Smartphone (Figura 3).

Figura 3.

Porcentajes de estudiantes que solicitaron ordenador portátil y optaron por continuar trabajando desde sus Smartphone respectivamente.



4. DISCUSIÓN

Como se observó, existía una gran heterogeneidad en lo que se refiere a las posibilidades de acceso a la red (Mendiola et al, 2020). Así como, los dispositivos empleados y donde sigue presente una brecha digital (Espada et al, 2020; Gómez, 2019; Mendiola et al; 2020, Romero et al, 2020; Sáez y Navas, 2020). Sea por falta de recursos o por escaso desarrollo de las competencias instrumentales para obtener, elaborar y compartir información creando conocimiento (Brítez, 2020; Atlántida, 2013; David y Foray, 2002; Ortega, 2008; de la Rosa, 2020; Santos et al, 2018; Siemens, 2006).

Por supuesto, también ha de tenerse en cuenta que la adquisición de estas capacidades se incrementa conforme el estudiante va culminando las diferentes etapas de su formación (Bullen, 2016; Mendiola et al, 2020).

5. CONCLUSIONES

De todo lo anterior se desprende que las decisiones tomadas a nivel de centro son claves no solo para proporcionar los recursos necesarios (de la Rosa, 2020), sino también para el desarrollo de las anteriores competencias dentro de planes de formación digital del alumnado (Bravo et al 2018; Gil y Padilla, 2016; Echenique, 2013; Solano et al, 2013).

Así mismo, hay que destacar el papel de la tutoría online para con el fin de mantener una comunicación fluida, tanto con sus alumnos como con sus familias, que permita que estos se mantengan dentro de una rutina de trabajo y se reduzca la tasa de abandono, sobre todo, cuando se desenvuelven en un tipo de enseñanza en el que no están familiarizados (Gallardo, 2020; Luengo y Manso; 2020; Sanz 2020; Zayapragassarazan, 2020).

Por otra parte, pueden existir otros elementos a tener en cuenta cuando se detecta que la falta de comunicación y desarrollo de tareas no es la misma en todos los casos para las distintas materias y que pueden tener su origen en preferencias personales o bien el encaje entre la forma de enseñar y la de aprender. De aquí se desprende la necesidad de adaptación, en la medida de lo posible, a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes (Peiteado, 2013).

Por último, destacar el peso que adquirieron los dispositivos móviles, en muchos casos, como una herramienta de trabajo por lo que convendría plantear una implementación pedagógica de los mismos. Sobre todo, ante situaciones extremas como la derivada por la pandemia (Brazuelo y Cacheiro, 2010; Besoli et al, 2018; Pulido 2015).

REFERENCIAS

- Anguita, J. C., Labrador, J. R., Campos, J. D., 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 (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Atlántida, P. (2013). Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas. <http://www.proyectoatlantida.net>
- Basilaia, G., y Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9.
- Besolí, G., Palomas, N., y Chamarro, A. (2018). Uso del móvil en padres, niños y adolescentes: Creencias acerca de sus riesgos y beneficios. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 36(1).
- Bravo, M. P. C., de Pablos Pons, J., y Pagán, J. B. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista de educación a distancia*, (56).

- Grund, F. B., y González, M. L. C. (2010). Diseño de páginas web educativas para teléfonos móviles. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (32), a132-a132.
- Britez, M. (2020). La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera.
- Bullen, M., y Morgan, T. (2011). Digital learners not digital natives. *La Cuestión Universitaria*, (7), 7.
- Callejo Gallejo, J., y Viedma Rojas, A. (2006). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. Mc Graw Hill.
- Cerón, M. C., y Cerón, M. C. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM ediciones.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet: reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Catalano, A. (2018). *Tecnología, innovación y competencias ocupacionales en la sociedad del conocimiento* (No. 995011092702676). International Labour Organization.
- David, P., y Foray, D. (2002). Una introducción a la economía ya la sociedad del saber. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 171, 7-28.
- Echenique, E. E. G. (2013). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 7-21.
- Espada, J. P., Orgilés, M., Piqueras, J. A., y Morales, A. (2020). Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clínica y Salud*. Avance online. (Revisado 3 mayo 2020). <https://doi.org/10.5093/clysa2020a14>
- Fernández, I. O. (2007). *Diccionario de investigación. Una comprensión holística*. Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón Sypal.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, S. XXI Editores. 20ª Edición.
- Gisbert, M., y Esteve, F. (2016). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, (7), 48-59.
- Gil, J. M., y Padilla, P. (2016). La competencia digital en la educación secundaria: ¿dónde están los centros? Aportaciones de un estudio de caso. *New Approaches in Educational Research*, 5(1), 60-66.

- Gómez, D. C. (2019). Una aproximación a la evolución de la brecha digital entre la población joven en España (2006-2015). *RES. Revista Española de Sociología*, (28), 27-44. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.16>
- Flórez Romero, M., Aguilar Barreto, A. J., Hernández Peña, Y. K., Salazar Torres, J. P., Pinillos Villamizar, J. A., y Pérez Fuentes, C. A. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación.
- García, A. G. (2019). La acción tutorial: espacio para la gestión del tiempo en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria mediante TICs. *Revista de educación, innovación y formación: REIF*, (1), 81-96.
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf.
- Gisbert, M., y Esteve, F. (2016). Digital Leaners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, (7), 48-59.
- González, J. P. (2020). Orientamos desde casa: una iniciativa de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía frente al. *Revista AOSMA*, (28), 112-116.
- González, M. C., Martín, S. C., y Llorente, A. M. P. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (48), a275-a275.
- Herranz, J. Z. (2020). La orientación educativa en tiempos de COVID-19: con ganas, en equipo y con humildad. *Revista AOSMA*, (28), 28-32.
- Karen, M., Eimy, M., Luciana, M., Mileni, M., Muñoz, M. A., Arturo, O., y Orozco, D. (2009). La utilización de la encuesta en la investigación cuantitativa. San José, Costa Rica: Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología.
- Leung, C. C., Lam, T. H., y Cheng, K. K. (2020). Mass masking in the COVID-19 epidemic: people need guidance. *Lancet*, 395(10228), 945.
- Luengo, F. y Manso, J. (2020). Resumen y Recomendaciones COVID-19. Proyecto Atlántida.
- Mendiola, M. S., Hernández, A. M. D. P. M., Torres, R., Carrasco, M. D. A. S., Romo, A. K. H., Mario, A., y Cazales, V. J. R. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3).
- Ortega, E. M. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Tribuna Abierta. CEE Participación Educativa*, 9, 72-78.

- Moreno, G. C., y Delgado, S. C. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario. *Revista de investigación Educativa*, 31(2), 536-536.
- Moreno Olmedilla, J. M., Bolívar Botia, A., Clavijo Ruiz, M., Cortés de las Heras, J., Gómez Alfonso, J. A., Hernández-Ortega, J., y Pérez Pueyo, A. (2020). Informe de investigación COVID19: Voces de docentes y familias
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Prada, M. C., y Cascante, V. R. (2016). La educación a distancia y el uso de las TIC en la mediación pedagógica. Caso de la UNED Costa Rica. *Repertorio Científico*, 19(1), 77-84.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5).
- Pulido, J., y Blanco, F. (2015). Estudio sobre el uso de dispositivos móviles en niños y adolescentes en Extremadura.
- Ramírez-Ortiz, J., Castro-Quintero, D., Lerma-Córdoba, C., Yela-Ceballos, F., y Escobar-Córdoba, F. (2020). Consecuencias de la pandemia COVID 19 en la salud mental asociadas al aislamiento social.
- Rodríguez, L. O., Díaz, M. I. C., y Pandiella, R. L. (2020). Herramientas digitales para la comunicación, la tele-docencia y la tele-orientación educativa en tiempos de COVID-19. *Revista AOSMA*, (28), 92-103.
- Rodríguez, S. D., y González, M. F. (2018). Análisis de la implantación de las TIC en la Educación Secundaria. Tendencias tecnológicas actuales. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(22).
- Romero, C. C., del Mazo Fuente, A., Besada, M. D., y Hernández, M. D. L. O. R. (2020). Algunas aportaciones de la orientación educativa en red durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19. *Revista AOSMA*, (28), 33-49.
- de la Rosa, D. (2020). Propuestas para la organización de la respuesta social y educativa ante barreras en la presencia, el aprendizaje y la participación durante el periodo de educación telemática. *Revista AOSMA*, (28), 60-64.
- Sáez, F. T., y Navas, M. F. (2020). Escenarios de Evaluación en el Contexto de la Pandemia Por La Covid-19: La Opinión del Profesorado.

- Santos, A. R. P., Carreño, J. D., y Pinto, Y. A. S. (2018). Infoxicación y capacidad de filtrado: De-safíos en el desarrollo de competencias digitales. *Etic@net*, 18(1), 102-117. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p716>
- Sanz, J. I. M. (2020). Uso de TIC en orientación educativa en tiempos de COVID-19. *Revista AOSMA*, (28), 88-91.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. EEUU: Lulu.com.
- Shuler, C., Winters, N., y West, M. (2013). El futuro del aprendizaje móvil: implicaciones para la planificación y la formulación de políticas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Solano Fernández, I. M., González Calatayud, V., y López Vicent, P. (2013). Adolescentes y comunicación: las TIC como recurso para la interacción social en educación secundaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (42), 23-35.
- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2020). Efectos del confinamiento por la pandemia COVID-2019 sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles básico y medio en el Estado de Puebla.
- Torrecillas, C. (2020). El reto de la docencia online para las universidades públicas españolas ante la pandemia del Covid-19.
- Wanderley, F., Losantos, M., Tito, C., y Arias, A. M. (2020). Los impactos sociales y psicológicos del COVID-19 en Bolivia.
- 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.
- Wang, M., Poole, M., Harris, B., y Wangemann, P. (2001). Promoting online collaborative learning experiences for teenagers. *Educational Media International*, 38(4), 203-215.
- Zayapragassarazan, Z. (2020). COVID-19: Strategies for Online Engagement of Remote Learners. *F1000Research*, 9.

CAPÍTULO 7

CONFINAMIENTO: UNA OPORTUNIDAD APROVECHADA PARA LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS Y HABILIDADES DE PENSAMIENTO

Enrique Gudín de la Lama, Oscar González Fernández

1. INTRODUCCIÓN

Las jornadas del confinamiento en España han supuesto un reto para los educadores de todos los niveles. Cuando se tomó la decisión gubernamental del confinamiento, puede decirse que los medios digitales se hallaban presentes en el quehacer ordinario de la mayoría de los centros de enseñanza obligatoria y Bachillerato. Aunque su uso podría equipararse, en el mejor de los casos, al de los libros de texto, es decir, un material de apoyo para la programación de aula y las clases diarias.

Los dos autores de esta comunicación compaginan la enseñanza universitaria con la enseñanza en niveles de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Su doble posicionamiento en el sistema educativo les ha impulsado a reflexionar y a intentar un análisis de cómo ha incidido el confinamiento en lo pedagógico. El confinamiento ha facilitado dar un paso adelante en el uso de los medios digitales, sin que por ello hubiese que renunciar a una educación auténtica. Gracias a su versatilidad, el universo digital facilita la adquisición de conocimientos, y también -lo que resulta educativamente más significativo-, la posibilidad de que los alumnos trabajen habilidades intelectuales y de pensamiento y las competencias relacionadas con ellas de las diferentes áreas de conocimiento.

1.1. Objetivos

La intuición de que ha comenzado a producirse un cambio de mentalidad en el uso de las herramientas digitales nos ha impulsado a intentar constatarlo. Cuando acabó el confinamiento los autores se propusieron confirmar qué prácticas educativas relacionadas con las habilidades de pensamiento habían puesto en marcha los profesores de Secundaria y Bachillerato en sus clases virtuales durante el confinamiento. Se ha puesto el foco en el área de humanidades, pues consideramos que esas asignaturas ofrecen un abanico de habilidades y competencias que permite una mayor amplitud para el análisis.

El objetivo de la investigación ha sido, por tanto, localizar qué competencias y mediante qué estrategias y herramientas se han podido trabajar en las asignaturas de humanidades durante el confinamiento.

2. MARCO TEÓRICO

El confinamiento y la necesidad de impartir educación a través de plataformas e-learning (la obligada improvisación facilitó que no se impusiese ninguna plataforma concreta) ofrecía la oportunidad de lanzarse decididamente hacia un modelo educativo más centrado en habilidades y competencias, considerando principalmente dos parámetros: uno, el papel secundario que pasó a tener al currículo en lo que se refería a la necesidad de completar todos los contenidos; en segundo lugar, se ofrecía la oportunidad de implementar algunas actividades que se habían desarrollado durante el curso, aunque ahora desde la perspectiva de la transferencia de conocimientos: el trimestre -también por indicación de la administración educativa- debería aprovecharse para reforzar habilidades y competencias generales que sirviesen de base para el curso siguiente. De ahí que resultase interesante anotar qué actividades y tareas de clase se habían llevado a cabo atendiendo a parámetros como los siguientes: que facilitasen la transferencia de conocimientos y la interdisciplinariedad, que educasen en la realidad, que fuesen dialógicas, y que trabajasen competencias y habilidades de pensamiento.

2.1. Transferencia de conocimientos e interdisciplinariedad

Varias líneas de investigación se han centrado en los últimos años en lo que se ha dado en llamar transferencia de conocimientos (Eisner 2004, Winner et al. 2006, Lipman 2016): habilidades y competencias no directamente asociadas a determinadas áreas, pero que pueden facilitar enormemente un aprendizaje transversal.

Cuando [los enseñantes] organizan las tareas que abordan los alumnos para que estos aprendan a relacionar lo que han aprendido en la escuela con el mundo que hay fuera de ella, están desarrollando la capacidad de sus alumnos para extender y aplicar lo que han aprendido a otros ámbitos, un proceso que en literatura psicológica se denomina transferencia y que todo enseñante debería fomentar. (Eisner 2004, p. 31)

Las competencias transferibles -competencias que pueden facilitar resultados diversos, pero que no se aprenden en libros de texto- constituyen un escenario suficientemente atractivo como para impulsar el trabajo en ellas. No obstante, no es un panorama fácil. La UNESCO (2012) mostraba su interés por el universo de las competencias transferibles ya que podía significar un cambio de dirección notable en las orientaciones educativas. Sin embargo, la realidad no era todavía suficientemente clarificadora:

Estas encuestas revelan que las competencias transferibles importan, pero hay pocos indicios de cómo se pueden fomentar mediante intervenciones focalizadas. (UNESCO 2012, p. 216)

2.2. Educar en la realidad, competencias, enseñanza dialógica y herramientas digitales

2.2.1. Educar en la realidad

Otra referencia que nos parecía interesante sopesar en las actividades del confinamiento tenía que ver con la expresión de L'Ecuyer (2015) "educar en la realidad". Enseñar -que aprendan los alumnos- en el marco del momento actual, es decir en la "realidad" digital, en la importancia de la motivación, la búsqueda de sentido -en sentido profundo, y también superficial, es decir que sepan para qué son las actividades de clase, qué objetivo concreto tiene cada una- y la capacidad de empatía. Que no estuviesen centradas en "transmitir" conceptos, inducir respuestas o memorizar buenas conductas, sino, sino que los alumnos se apropiasen de ellos.

En esa dirección, Velasco y Alonso (2008) anotan tres enfoques de la educación: la instrucción (animar a pensar a los estudiantes), la investigación (el profesor y los estudiantes construyen conjuntamente el conocimiento mediante actividades específicamente diseñadas) y la enseñanza dialógica (colectiva, recíproca, apoya al alumno, acumulativa y propositiva).

Desde la perspectiva de "educar en la realidad", las competencias y habilidades de pensamiento (en sentido amplio), la enseñanza dialógica y el uso de las herramientas digitales componían un marco apropiado para profundizar en un modo de hacer educativo que las circunstancias obligaban a ejercitar.

2.2.2. Competencias

El enfoque educativo por competencias conlleva necesariamente la movilización de distintos saberes (Perrenoud, 2008). Hemos centrado nuestro análisis en las tareas que podían favorecer competencias (y subcompetencias) más afines a los objetivos propios de las áreas de humanidades: observación de la realidad como algo que es más que ver; búsqueda, manejo y análisis crítico de información; reflexión crítica que permita conocer la génesis de las ideas dominantes, a detectar prejuicios frente a la verdad, a examinar con profundidad las propias ideas y sentimientos fundamentales; exposición y argumentación respetuosas. Procedimientos de alguna manera relacionados con algunas habilidades de pensamiento como las que recoge Brenifier (2011) relativas al pensar por sí mismo:

... proponer conceptos e hipótesis; estructurar, articular y clarificar las ideas; comprender las ideas de los demás y las de uno mismo; analizar; reformular o modificar una idea; trabajar la relación entre el ejemplo y la idea; argumentar; practicar la interrogación y la objeción; iniciación a la lógica: relación entre los conceptos, la coherencia y la legitimidad de las ideas; verificar la comprensión y el sentido de una idea (Brenifier, 2011, p. 132).

2.2.3. Aprendizaje dialógico

El diálogo (frente a un papel puramente “emisor”) del profesor con el alumno permite que éste vaya conociendo por si mismo (con la ayuda –indudable- del maestro) el mundo que le rodea. Se trata de un modelo de arraigada tradición y eficacia didáctica. Es un planteamiento antiguo (no es más -ni menos- que el método socrático) y de difícil sistematización pues implica una relación particular entre cada objeto de diálogo y los interlocutores (Lipman 2003, Brenifier 2005, Brenifier y Arnaiz 2011, Fisher 2013, Swartz et al. 2014, Lipman 2016). Fisher (2013, p. 58) propone elaborar estrategias escalonadas, con demandas cognitivas a los alumnos cada vez mayores: “esto supone pasar de la pregunta descriptiva acerca del «qué» y el «cómo» a las preguntas de «por qué» y «para qué», que requieren respuestas más complejas”. Siguiendo a Fisher (2013, p. 53-34), podemos añadir que la versatilidad del aprendizaje dialógico facilita que puedan desarrollarse hábitos de pensamiento mediante estrategias como las peticiones de información, explicitaciones de razones y evidencias, examen de puntos de vista diferentes, comprobación de implicaciones y consecuencias. etc. Permite desarrollar

hábitos de pensamiento mediante estrategias propias destinadas, por ejemplo, a peticiones de información, sondear razones y evidencias, examinar puntos de vista diferentes, comprobar implicaciones y consecuencias. etc. del tipo que propone Fisher (2013).

No se trata de hacer preguntas sin más, se trata de que sean, en primer lugar, preguntas que faciliten el comienzo de una conversación, que no impliquen conocimientos previos (es decir, no son conversaciones de expertos, serán más bien conversaciones de amigos, se puede hablar de todo, preguntar por todo y dar la propia opinión, sobre todo). Por otra parte, no hay que olvidar que el diálogo implica la atención del que escucha (Grice, 1975). Sin esa voluntad de atender, no habrá entendimiento posible. Por tanto, habrá que trabajar también en esa dirección creando un ambiente adecuado en el que puedan intervenir todos sin cortapisas, sin miedo a dar su opinión. Y en esto, el papel del “intermediario” (profesor) es clave para no condicionar en una u otra dirección al interlocutor.

2.3. Competencias, destrezas de pensamiento y procesos cognitivos

Independientemente de los objetivos conceptuales de las áreas de humanidades, que son, lógicamente, los que recoge el currículo, nos hemos querido centrar en una serie de competencias, capacidades y habilidades de pensamiento que consideramos que pueden favorecer la adquisición de las conceptualizaciones propias de esas áreas. En el cuadro que anotamos a continuación recogemos -sin ánimo de ser exhaustivos- algunas de las competencias y destrezas de pensamiento más propias de las áreas de humanidades y las asignaturas en las que se hacen uso de ellas. Para realizarlo hemos entresacado las que consideramos más adaptables y versátiles entre las anotadas por Brenifier y Arnaiz (2011), Domínguez Castillo (2015), Lipman (2016), Swartz et al. (2014) y Winner et al. (2006).

Tabla 1.

Competencias, destrezas de pensamiento, conceptualizaciones, procesos cognitivos involucrados en las áreas de “humanidades”

Competencias, destrezas de pensamiento, conceptualizaciones, procesos cognitivos involucrados en las áreas de “humanidades”
Resolución de problemas, trabajo en problemas complejos, en profundidad
Observación, análisis de realidades externas, capacidad de objetivación

Pensamiento crítico. Flexibilidad y adaptabilidad. Distinción entre datos y opiniones, argumentación con datos
Reflexión (autoevaluación, metacognición) comprensión de las propias ideas
Propuesta y elaboración de conceptos e hipótesis
Estructurar, articular, clarificar las ideas y expresarlas
Saber relatar (relato histórico, filosófico...)
Reformular o modificar una idea. Trabajar la relación entre el ejemplo y la idea
Argumentar racionalmente Razonar y valorar diferentes aspectos de la vida humana, desde la perspectiva personal hasta la social y sus correspondientes corolarios éticos y morales. Capacidad de diálogo y argumentación
Practicar la interrogación y la objeción
Comprensión de las ideas de los demás (empatía), interés por el pensamiento del otro: descentrarse mediante la reformulación de las preguntas y del diálogo
Acceso y análisis de información y de otros puntos de vista distintos del propio (ante situaciones del presente y del pasado) Ponerse en la mentalidad de otro. Empatía histórica. Análisis de diferencias entre ideas del pasado y de hoy
Interpretar mensajes (orales, videográficos, escritos, imágenes, gráficos, secuencias) con sentido crítico
Saber elaborar síntesis de documentos (orales, escritos, videográficos)
Capacidad de contextualizar adecuadamente los acontecimientos históricos
Deducciones de las fuentes. Utilizar fuentes como pruebas (argumentar sobre datos)
Identificar causas y consecuencias
Evaluar procesos de cambio, análisis de procesos, ritmos, intensidades. Análisis de cambio y continuidad
Análisis de realidades complejas. Analizar y comparar
Establecimiento de causas y consecuencias de hechos y procesos
Describir: estructuras, acontecimientos, procesos; valorarlos
Sintetizar los contenidos claves de los grandes temas

Fuente: elaboración propia (2020) a partir Brenifier y Arnaiz (2011), Domínguez Castillo (2015), Lipman (2016), Swartz et al. (2014) y Winner et al. (2006).

Tal como se ha comentado más arriba, aún no se han alcanzado evidencias sobre la transferencia de conocimientos relacionadas con estas competencias y procesos cognitivos -al igual que en el resto de las competencias básicas- sin embargo, los expertos

insisten en esa hipótesis. Son precisos más estudios, mientras tanto, el hecho de compartir esa intuición es lo que ha hecho que prestásemos atención al desarrollo de tareas que incidiesen en ellas.

2.4. Herramientas digitales

Las herramientas digitales -desde plataformas hasta aplicaciones- que pueden utilizarse hoy día en el ámbito educativo son variadas. La mayoría permiten llevar a cabo gran variedad de estrategias didácticas a través de diversos medios digitales.

Las intervenciones magistrales del profesor resultan ineludibles. Normalmente se centran en la explicación de algunos conceptos clave o en el sentido de la tarea que haya que realizar.

Pero, además, el profesor puede recorrer en el aula virtual viendo las tareas que van elaborando en ese momento los alumnos, yendo de uno en uno, revisando lo que hacen y atendiendo a las dudas o sugiriéndoles nuevas perspectivas. En definitiva, lo mismo que suele hacer el profesor hace en el aula presencial: pasear entre los pupitres revisando uno a uno la tarea que va haciendo cada alumno. Las plataformas de aprendizaje más comunes (Moodle, G-Suite, Adobe Connect) permiten esa práctica.

En cuanto a las aplicaciones concretas, existen recursos interesantes que son utilizados de manera habitual: los que permiten elaborar mapas conceptuales (Lucidchart, cmapstools, mindomo...) foros de debate, elaboración digital de historias, relatos, argumentaciones (powtoon, powerpoint), creación de sites o webs, análisis de videos (youtube) o de secuencias concretas (edpuzzle), investigación en internet (webquest). Existen otros más específicos, pero los aquí reseñados tienen la ventaja de la adaptabilidad, permiten la elaboración de tareas abiertas y diversas entre sí.

3. MATERIALES Y MÉTODO

El estudio se ha planteado a partir de las líneas generales que se acaban de señalar, mediante una estrategia mixta: entrevistas y cuestionarios realizados a un total de 32 profesores de Secundaria y Bachillerato de las áreas de humanidades. De ellos, 3 impartían clase en centros públicos, 28 en centros concertados y 1 en un centro privado. Se empezó haciendo 14 entrevistas personales y, a partir de ellas, se diseñó un cuestionario que fue completado por 32 profesores.

3.1. Instrumentos de recogida de información

Las entrevistas eran de respuesta abierta, se le pedía a cada profesor que relatase su experiencia durante en el confinamiento preguntándoles específicamente por tres grandes campos: dedicación (en horas preparación e impartición de clases y de corrección de actividades), principales dificultades con las que se habían encontrado, y tipo de tareas que habían realizado en las clases y que habían pedido a sus alumnos como trabajo de casa.

Con las respuestas obtenidas se diseñó un cuestionario que concretaba esos tres aspectos con las siguientes cuestiones:

- Cursos en los que se habían impartido clases, organización de la clase y número de horas semanales de clases virtuales.
- Principales dificultades con las que se habían encontrado atendiendo a diferentes aspectos (mediante una escala Likert de ninguna dificultad a máxima dificultad).
 - Manejo de las herramientas digitales (plataforma, aplicaciones).
 - Adaptar los contenidos de la clase al formato digital.
 - Captar la atención de los alumnos y conseguir que siguiesen la clase.
 - Evaluar los contenidos explicados.
- Tareas y ejercicios de aprendizaje llevados a cabo (mediante una escala Likert de nunca, alguna vez, bastantes veces, habitualmente).
 - Resume las ideas principales de un documento (texto, podcast, video...).
 - Realiza un mapa conceptual de un contenido.
 - Foro (intercambio de ideas sobre un tema concreto a través de un foro de internet o un chat).
 - Resolución de un caso práctico.
 - Comentario de un documento (texto, imagen, gráfico, video).
 - Tareas complejas (por ejemplo, webquest, secuencias de actividades, proyectos, etc.).
 - Debate.

También se admitía la posibilidad de que cada entrevistado añadiese otras dificultades o tareas que no se ajustasen a las propuestas hechas.

4. RESULTADOS

4.1. Número de horas de clase y principales dificultades

Cada centro organizó su horario de clases con diferentes criterios, aunque por norma general predominaba la idea de las clases ocupasen las mañanas de los alumnos.

Por lo que se refiere a los profesores encuestados, han impartido el siguiente número de clases a la semana: menos de 5 clases a la semana: 16%; de 5 a 10: 32%; de 10 a 15: 32%; más de 15 clases a la semana: 20%. Es decir, más de la mitad de los profesores impartieron durante el confinamiento 10 o más clases a la semana. Cabe anotar aquí que, como hemos dicho, la mayoría de los profesores encuestados daban clase en centros concertados.

En cuanto a las dificultades que generaba el nuevo modelo de clase, la principal dificultad que reseñan los encuestados ha sido captar la atención del alumnado para conseguir que siguiesen la clase: el 74% de los profesores considera que ha supuesto de una dificultad media a la máxima dificultad. También ha supuesto un problema la evaluación: el 57% ha encontrado dificultades serias para llevarla a la práctica de manera eficaz.

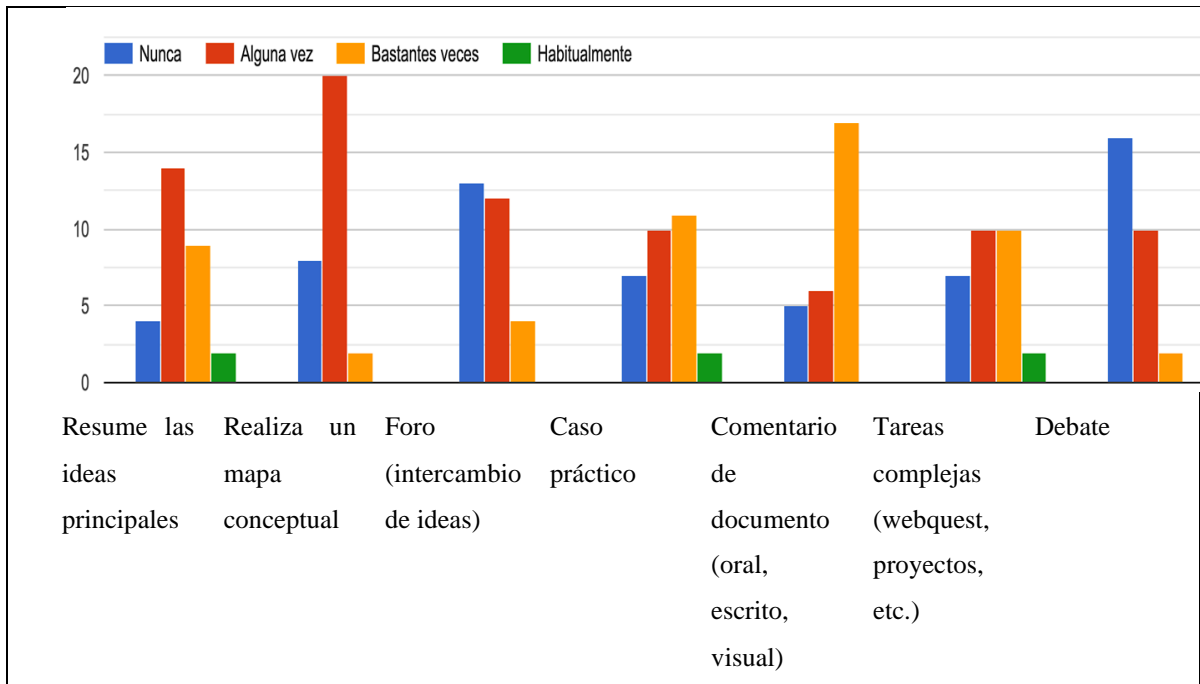
En cambio, el uso de herramientas digitales no ha supuesto especial problema para los profesores. El 77% no han encontrado dificultades especiales en su manejo. Y algo parecido puede decirse de la adaptación de los contenidos al formato digital (el 55% lo han considerado de escasa dificultad).

4.2. Tareas y ejercicios de aprendizaje llevados a cabo

El elenco de tareas y ejercicios que han utilizado los profesores surgió de las entrevistas personales con los primeros 16 profesores. Las respuestas que nos dieron permitieron elaborar un listado de las que hemos considerado más apropiadas para el desarrollo de habilidades de pensamiento, que era el objetivo de nuestro trabajo. Para valorar su utilización hemos utilizado la escala: nunca, alguna vez, bastantes veces, habitualmente.

Tabla 2.

Tareas y ejercicios de aprendizaje realizados



Fuente: cuestionarios realizados.

En la tabla se advierte que tareas como elaborar resúmenes, mapas conceptuales y comentarios de documentos han sido utilizadas por lo menos alguna vez por el 70% de los profesores. Son tareas que pueden clasificarse como tradicionalmente humanísticas, y que, tal como se recoge en la tabla 1, facilitan el pensamiento crítico, la elaboración de conceptos, interpretar mensajes con sentido crítico, acceso y análisis de la información y de otros puntos de vista, saber elaborar síntesis de documentos, estructurar, articular, clarificar las ideas y expresarlas, etc. Las herramientas digitales permiten fácilmente su realización, por lo que no es de extrañar que se hayan seguido proponiendo a los alumnos.

Resulta significativo también el alto porcentaje de profesores (72%) que han propuesto alguna o bastantes veces, actividades más complejas y que permiten el trabajo cooperativo, como puede ser el trabajo con casos prácticos y las tareas complejas, donde se pueden poner en juego habilidades de pensamiento distintas de las señaladas en el párrafo anterior.

Sin embargo, es llamativo el escaso recurso a actividades como el desarrollo de un foro de intercambio de ideas o un debate (no las han planteado nunca más del 40% de los profesores), que implican una mayor intensidad de habilidades de pensamiento como la comprensión de las ideas de los demás, descentramiento, argumentación racional y capacidad de diálogo.

4. DISCUSIÓN

El estudio se ha realizado sobre las tareas que se han considerado más apropiadas para reforzar y asentar conocimientos que ya se habían adquirido durante el curso. Consideramos que plantear actividades dirigidas a la adquisición de nuevos conocimientos conceptuales requerirá estrategias diferentes.

El modelo adecuado para la evaluación de la mayoría de las actividades es mediante rúbricas (en las que se especifican las correspondientes habilidades de pensamiento y sus niveles de logro), así se ha planteado, pero el espacio disponible no es suficiente.

A pesar de que el soporte digital es una opción atractiva para llevar a cabo planteamientos de trabajo cooperativo, las ocasiones en las que se ha propuesto una tarea de ese estilo se ha podido apreciar la diferente disposición de los alumnos al trabajo asignado, de manera que en algunos grupos el peso del trabajo lo han acabado llevando uno o dos de los miembros. Sería conveniente revisar la formulación de objetivos y retos de cada grupo de trabajo de cara a los próximos cursos.

Una de las claves para valorar la eficacia de las tareas propuestas es el análisis de las producciones realizadas por los alumnos. No se ha abordado. Sería conveniente su análisis para comprobar la eficacia de ese tipo de tareas en el entorno digital.

5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Las herramientas digitales que han permitido el enfoque aquí descrito ya eran conocidas antes del confinamiento, pero la experiencia de un trimestre lectivo a través de internet ha ratificado su eficacia y, probablemente suponga el empujón definitivo para llegar a configurarlas como elementos adecuados para el trabajo educativo en ámbitos como las competencias o las habilidades de pensamiento hasta ahora tratados marginalmente en el aula.

La intuición de que es posible la transferencia de conocimientos, competencias, destrezas de pensamiento, requiere todavía de estudios que la validen, las pruebas realizadas hasta ahora son pocas y no son determinantes. No obstante, si se atiende a la opinión de los expertos que han estudiado este tema, se trata de una línea de actuación didáctica con un futuro alentador.

Por otra parte, resulta lógico pensar que el proceso de transferencia se dará también hacia otras áreas de conocimiento distintas de las humanidades (matemáticas, física, en lo que se refiere, por ejemplo, a la resolución de problemas; ciencias naturales en su vertiente analítica) o en el área de lengua y literatura, donde la relación es más cercana

El modelo propuesto es viable (ya se ha llevado a cabo). Los distintos formatos de tareas y la evolución del modo de trabajo de los alumnos a lo largo del trimestre ratifican un planteamiento didáctico más concorde a la realidad digital y que se incorporan con naturalidad tanto estrategias y metodologías que facilitan los aprendizajes de los alumnos.

El confinamiento ha supuesto un primer paso en la confirmación de la eficacia de la enseñanza “digital” gracias a la inmersión general del sistema educativo en ese universo. Sin embargo, aunque se han podido confirmar las expectativas alentadas por los expertos, todavía se requiere abundante trabajo práctico para lograr una estructuración eficaz del modelo. Son numerosos los centros educativos que incorporan las herramientas digitales a su tarea didáctica ordinaria. Un estudio dirigido específicamente hacia la eficacia de este tipo de tareas en un ambiente educativo presencial facilitaría la percepción de su necesidad como planteamiento que puede llevar más allá del modelo educativo actual.

La necesidad de lograr una enseñanza auténtica -real- a lo largo de esa temporada, ha impulsado a los profesores a orientar los medios digitales como lo que son: herramientas educativas al servicio de objetivos didácticos concretos. Por otra parte, el confinamiento ha facilitado un giro en la mentalidad de muchos profesores, que han pasado de centrarse en ser ellos quienes enseñan, a orientar su tarea a que los alumnos aprendan, diseñando, para ello, las correspondientes tareas y ejercicios.

Por último, conviene señalar la necesidad de futuros estudios que aborden la eficacia de estos planteamientos en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos y en la transferencia de conocimientos.

REFERENCIAS

- Brenifier, O. (2005). *El diálogo en clase*. Ediciones Idea.
- Brenifier, O. y Arnaiz, G. (2011). *Filosofar como Sócrates: Introducción a la práctica filosófica*. Diálogo.
- Domínguez Castillo, J. (2015): *Pensamiento histórico y evaluación de Competencias*. Barcelona. Graó

- Eisner, E. W (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, Paidós.
- Fisher, R. (2013). *El diálogo creativo en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In *Speechacts* (pp. 41-58). Brill.
- l'Ecuyer, C. (2015). *Educación en la realidad*. Plataforma.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación: Textos de Matthew Lipman*. Ediciones Octaedro.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) Orden ECD/65/2015
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II “Formación centrada en competencias(II)”
- Swartz R., Reagan R., Costa, A., Beyer, B. y Kallick, B. (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento* (Vol. 4). Ediciones SM España.
- UNESCO. (2012). *Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*. Ediciones Unesco.
- Velasco, J., y Alonso, L. (2008). *Sobre la teoría de la educación dialógica*. *Educere*, 12(42), 461-470.
- Winner, E., Hetland, L., Veenema, S., Sheridan, K., Palmer, P., (2006). Studio thinking: How visual artsteaching can promotedisciplinedhabits of mind. In In P. Locher, C. Martindale, L. Dorfman, & D. Leontiev (Eds.), *New Directions in Aesthetics, Creativity, and theArts* (189-205). Amityville, New York: Baywood Publishing Company

CAPÍTULO 8

LA INCIDENCIA DEL TRABAJO GRUPAL EN LA ESTRUCTURACIÓN DEL ENSAYO ACADÉMICO. UN ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN EL MARCO DEL CONFINAMIENTO.

Gabriel Herrada Valverde

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de una investigación realizada en la Universidad de Almería durante los meses de confinamiento, cuyo principal propósito era analizar la competencia colaborativa-cooperativa del alumnado a la hora de elaborar textos académicos dentro de un entorno virtual. Este estudio, concretamente, recoge la primera parte de esa investigación, que revisa la incidencia del trabajo grupal en la estructuración global del ensayo académico.

Antes de abordar la fase metodológica del estudio, es conveniente destacar algunos de los aspectos teóricos en los que se apoya.

El primer aspecto que se debe considerar es el procedimiento de trabajo grupal, diferenciando entre estrategias cooperativas y estrategias colaborativas.

Las estrategias cooperativas favorecen una participación equitativa de los componentes de un grupo, organizando la tarea en función de las capacidades personales de cada uno de ellos; y fomentando, por tanto, la interdependencia positiva en el cumplimiento de las metas establecidas (Johnson, Johnson, 1999a, 1999b, 2002). La asignación de los roles de trabajo, en este caso, recaerá más en el profesor que en el alumno, ya que es este último quien, basándose en el conocimiento de las competencias sus estudiantes, decide qué papel debe desempeñar cada componente del grupo (Cohen, 1994).

Las estrategias colaborativas, por su parte, implican una simetría en la acción, de manera que cada miembro del grupo asumiría tareas similares y equivalentes. Al igual que en el trabajo cooperativo habría una meta común, pero, a diferencia de este, se basaría en mayor medida en el intercambio de puntos de vista y en la profundización conjunta en los contenidos trabajados (Barkley, Cross y Howell, 2007; Pujolàs, 2008; Duran y

Monereo, 2012). En este caso es el alumnado, y no tanto el profesor, quien controla las decisiones que giran en torno a su aprendizaje.

A estos dos métodos de trabajo habría que añadir otro, que podemos categorizar como trabajo grupal-individual (Herrada-Valverde, Cobo y Herrada, 2008 y Herrada 2013). Este tipo de procedimiento, según Johnson y Johnson (1999a), consistiría en separar la tarea en partes, trabajar cada parte de forma individual y unir las sin realizar una revisión conjunta.

El segundo aspecto teórico que se debe tener en cuenta es la estructuración global del ensayo académico, específicamente, su macrosegmentación (Adam y Ubaldina, 1999), su superestructura textual (Van Dijk y Kintsch, 1983) y sus secuencias discursivas (Adam, 1992; Gallego, et ál., 2015). Desde esta perspectiva, un ensayo debe disponer, como mínimo, de un apartado introductorio, un conjunto de apartados de desarrollo (en algunos casos también subapartados) y un apartado de recapitulación o conclusión.

La introducción contextualiza y justifica la tesis que se defiende y, en su caso, presenta los argumentos que la apoyan (Castello, 2015; Gallego, et ál., 2015). Por lo que, si no hay introducción, o si la hay, pero esta no conecta con el desarrollo, se resiente la cohesión global del texto.

El cuerpo de desarrollo, por su parte, concreta los diferentes argumentos que apoyan la tesis siguiendo una lógica concreta y común (Podolkova y Medvid, 2019; Swalles, 1990). De manera que si, por ejemplo, el autor secuencia por apartados la información relacionada con los argumentos, debe hacer corresponder cada argumento con un apartado, con objeto de facilitar la identificación de referentes siguiendo la secuencia lógica establecida.

Para finalizar, la conclusión recapitula los argumentos tratados, reflexiona sobre ellos y, en ocasiones, aporta prospectiva (Castello, 2015; Gallego, et ál., 2015). Por lo que, si no se elabora una conclusión, o si aparece, pero no recoge los aspectos más importantes tratados en el desarrollo, se pierden referentes que facilitan la identificación de la estructura global del ensayo.

2. MÉTODO

La investigación se realizó en la Universidad de Almería durante el curso académico 2019/2020, teniendo como principales objetivos:

- Conocer cómo organizan el trabajo grupal los estudiantes que comienzan los grados de maestro.
- Describir las estrategias que utiliza el alumnado egresado en alguna de las titulaciones de magisterio cuando trabaja en equipo.
- Comparar los procedimientos para el trabajo en grupo utilizados por los alumnos que comienzan y han finalizado las titulaciones de Educación Infantil y Primaria.
- Comprobar la influencia que tiene el momento formativo a la hora de estructurar globalmente un ensayo grupal.

Tomando como referencia dichos objetivos se formularon las siguientes hipótesis:

- Los grupos que comienzan y han finalizado alguna de las titulaciones de maestro utilizarán procedimientos diferenciales a la hora de organizar el trabajo grupal: más individualizados los primeros, y más colaborativos/cooperativos los segundos.
- El momento formativo en el que se encuentran los grupos de trabajo será determinante a la hora de estructurar globalmente el ensayo académico: los que comienzan la carrera realizarán trabajos menos estructurados que los que han finalizado.

2.1. Diseño de investigación

Se estableció un diseño de carácter transversal y corte pre-experimental con medidas pre y post tratamiento y variables de control que sustituyeron la asignación no aleatoria. Como medida pretest, se tomó el nivel de desempeño en la realización del ensayo de aquellos grupos de trabajo que comenzaban el grado de Educación Primaria (en adelante EDpr) o el de Educación Infantil (en adelante EDinf). Como tratamiento, se estableció el proceso formativo por el que habían pasado aquellos grupos que, habiendo egresado en una de las titulaciones de maestro, cursaban un máster oficial sobre innovación educativa (en adelante Máster). Finalmente, como medida posttest, se adoptó el nivel de desempeño de estos últimos a la hora de realizar el ensayo.

Atendiendo a lo anterior, se conformó una muestra inicial compuesta por 61 grupos pertenecientes a 3 grupos-clase (uno por cada una de las titulaciones mencionadas) que, durante el segundo cuatrimestre, cursaban diferentes asignaturas sobre la innovación

educativa impartidas por el investigador principal de este estudio. Dicha muestra se revisó partiendo de los siguientes criterios:

- Los grupos EDpr y EDinf debían estar constituidos íntegramente por alumnos que acababan de comenzar la carrera y no habían tenido experiencia universitaria previa.
- Los grupos Máster debían estar integrados por alumnado que hubiese egresado el curso anterior en la Universidad de Almería en el grado de Educación Primaria o en el de Educación Infantil.
- Los componentes de cada grupo debían haber trabajado previamente juntos en asignaturas del primer cuatrimestre que el investigador de este estudio impartió en las tres titulaciones.

La muestra final quedó constituida por un total de 42 grupos, de los cuales 28 estaban integrados por alumnos que acababan de comenzar la carrera (14 Educación Primaria y 14 Educación Infantil) y 14 estaban compuestos por alumnos que la había finalizado (ya sea Educación Infantil o Educación Primaria).

Tabla 1.

Muestra Final

	EDPr	EDinf	Máster	Total
Frecuencia	14	14	14	42
%	33.3	33.3	33.3	100.0

2.2.1. Recogida de información

Para llevar a cabo el proceso de recogida de información se diseñó, previamente:

- una entrevista semiestructurada con cuestiones cerradas, destinadas a la configuración final de la muestra; y preguntas abiertas, para categorizar las estrategias utilizadas por cada grupo de trabajo.
- un curso de aula virtual (plataforma Blackboard Learn) que disponía de sala para el trabajo en grupo (tanto sincrónico como asincrónico).
- unas pautas básicas para la redacción de la reflexión escrita o ensayo.

Estos tres instrumentos se implementaron en las tres titulaciones siguiendo un procedimiento común:

- El primer día de clase se pasó el cuestionario semiestructurado a todos los grupos a través de aula virtual.
- A partir de ahí, el profesor explicaba los aspectos fundamentales de cada tema, utilizando una sala de videoconferencia disponible en la plataforma.
- En base a la información aportada por el profesor, al material disponible en aula virtual y en el repositorio de la Universidad de Almería; los grupos se reunían en una sala de trabajo grupal de la plataforma virtual con objeto de profundizar sobre los diferentes contenidos tratados en clase.
- La información que los grupos iban recopilando constituía el material que debían utilizar para realizar el ensayo. En este sentido, disponían de unas pautas básicas relacionadas con la redacción, que limitaban la extensión del texto de entre 10 y 20 páginas, y que exigía que éste dispusiera de introducción, desarrollo y conclusión.

Tras la recogida de datos, se realizó un análisis exhaustivo tanto de los cuestionarios como de los ensayos. Los primeros permitieron conocer el procedimiento que utilizó cada grupo para realizar la tarea y facilitó la construcción de categorías para el análisis de los resultados. Los ensayos, por su parte, permitieron, analizar la estructuración global del texto en base a tres categorías: a) marco de referencia global en la introducción; b) lógica común en la secuenciación de los apartados del desarrollo; y c) recapitulación en la conclusión.

3. RESULTADOS

Como se observa en la tabla 2, no existen diferencias significativas ($n.s.=.05$) entre los grupos de la muestra en la variable “Estrategia de trabajo grupal”. La mayor parte de los grupos (el 71,4%) divide el trabajo en tantas partes como componentes tiene, con objeto de trabajarlas individualmente. Los grupos restantes (el 29,6 %) se distribuyen entre los que dividen el trabajo en partes y realizan una lectura individual de texto completo (el 19%), los que dividen el texto en partes y realizan una revisión conjunta del texto completo (7,1%) y los que llevan a cabo un trabajo plenamente colaborativo (2,4%).

Tabla 2.*Estrategia de Trabajo Grupal*

	Máster	EDPr	EDinf	Total
Trabajo grupal-individual	8 57,1%	10 71,4%	12 85,7%	30 71,4%
Trabajo grupal dividiendo en partes y relectura individual de texto	4 28,6%	2 14,3%	2 14,3%	8 19,0%
Trabajo colaborativo	1 7,1%	2 14,3%	0 0,0%	3 7,1%
Trabajo cooperativo	1 7,1%	0 0,0%	0 0,0%	1 2,4%
Total	14 100,0%	14 100,0%	14 100,0%	42 100,0%
	χ^2 (gl)	5,800 ^a (6)		
	p	.446		

Sin embargo, si nos centramos en la elaboración del ensayo, sí encontramos diferencias en las tres variables estudiadas.

En lo que respecta al marco referencial en la introducción (tabla 3), todos los grupos de máster realizan una introducción compuesta por contextualización/justificación y estructuración, pero la mayoría de ellos tienen dificultades a la hora de organizar/conectar esos aspectos (74%).

Los grupos EDpr y EDinf, sin embargo, se distribuyen de forma similar entre cuatro de los ítems, aunque con algunas diferencias. En ambas titulaciones encontramos un porcentaje similar de grupos que no realizan introducción (21,4%) o que adelantan aspectos en la introducción que no aparecen en el desarrollo (EDpr 28,6% y EDinf 21,4%); pero los porcentajes varían en los grupos que realizan una introducción compuesta por contextualización/justificación y estructuración. Concretamente, mientras un 35,5% de EDinf tiene dificultades y sólo un 14,3% no las tiene; un 14,3% de EDpr presenta dificultades y un 35,7% no las tiene.

Tabla 3.

Marco Referencial en Introducción

	<i>Máster</i>	<i>EDPr</i>	<i>EDinf</i>	Total
Introducción organizada y conectada	4 28.6%	5 35.7%	2 14.3%	11 26.2%
Dificultades para conectar aspectos en introducción	10 71.4%	2 14.3%	5 35.7%	17 40.5%
Adelanta en introducción aspectos que no trata en el desarrollo	0 0.0%	0 0.0%	1 7.1%	1 2.4%
No existe conexión entre introducción y desarrollo	0 0.0%	4 28.6%	3 21.4%	7 16.7%
No introducción	0 0.0%	3 2.4%	3 21.4%	6 14.3%
Total	14 100.0%	14 100.0%	14 100.0%	42 100.0%
	χ^2 (gl)			15.752 ^a (8)
	p			.046

En lo que se refiere a la lógica en la secuenciación de apartados, la tabla 4 indica que la mayoría de los grupos de EDPr y EDInf tienen dificultades generalizadas en la mayor parte del texto (los apartados siguen diferentes lógicas); mientras que los del máster se distribuyen entre los que no tienen este tipo de dificultad (muestra una lógica común) (42,9%) y los que tienen dificultades generalizadas en la mayor parte del texto o en algún apartado o subapartado (57,2%).

Tabla 4.*Lógica en la Secuenciación de Apartados*

	Máster	EDPr	EDInf	Total
No muestra dificultad	6 42,9%	3 21,4%	1 7,1%	10 23,8%
Dificultad en apartado o subapartado	4 28,6%	0 0,0%	1 7,1%	5 11,9%
Dificultad generalizada en el texto	4 28,6%	11 78,6%	12 85,7%	27 64,3%
Total	14 100,0%	14 100,0%	14 100,0%	42 100,0%
χ^2 (gl)	13,222 ^a (4)			
p	.010			

En cuanto a la conclusión, todos los grupos de máster destacan, en mayor medida, algunos de los aspectos importantes (un 57,1%); y en menor medida, todos los aspectos importantes (42,9%). Como contraste, la mayor parte de los grupos EDPr y EDInf no realizan introducción (42,9% y 28,6% respectivamente) o si la realizan no recapitulan sus aspectos clave (21,4% y 28,6% respectivamente).

Tabla 5.*Recapitulación en la Conclusión*

	Máster	EDPr	EDinf	Total
Realiza una conclusión (aspectos clave, reflexión, prospectiva)	6 42,9%	0 0,0%	0 0,0%	6 14,3%
Realiza una conclusión (recapitula los aspectos clave)	0 0,0%	5 35,7%	3 21,4%	8 19,0%
Realiza conclusión (recapitula algunos de los aspectos clave)	8 57,1%	0 0,0%	3 21,4%	11 26,2%
Realiza conclusión pero no recapitula los aspectos clave	0 0,0%	3 21,4%	4 28,6%	7 16,7%
No realiza conclusión	0 0,0%	6 42,9%	4 28,6%	10 23,8%
Total	14 100,0%	14 100,0%	14 100,0%	42 100,0%
χ^2 (gl)				34,973 ^a (8)
p				.000

4. DISCUSIÓN

El momento formativo no supuso la puesta en marcha de procedimientos diferenciales a la hora de organizar el trabajo grupal. De hecho, prácticamente la totalidad de los grupos dividían la tarea en partes entre sus miembros para trabajar de forma individual.

Esto refleja lo que ya indicaban trabajos como los de Johnson y Johnson (2002) y Herrada-Valverde, et ál., (2008), y es que la predominancia del aprendizaje individualizado en el ámbito universitario y la falta de formación por parte del profesorado y del alumnado para la realización de métodos de trabajo cooperativo y colaborativo, lleva a concebir el trabajo en equipo como la suma de aportaciones individuales. Es importante resaltar, en este sentido, que, en los grupos de trabajo tradicionales, en los que los componentes se reparten el trabajo para luego unir los fragmentos sin más, el equipo suele trabajar únicamente para superar una tarea concreta. En cambio, los componentes de los grupos cooperativos se implican en beneficio mutuo, compartiendo la responsabilidad del éxito o del fracaso, desarrollando, en definitiva, competencias cooperativas.

Los años de formación, sin embargo, sí fueron determinantes a la hora de estructurar globalmente la reflexión escrita, aunque de modo diferente a lo planteado en la hipótesis. Los egresados en alguna carrera de maestro hacían mayor esfuerzo por estructurar el texto que los que estaban cursándola, pero ninguno llegaba a conseguirlo.

Los primeros trataban de crear un marco de referencia en la introducción, buscando una lógica común en la secuenciación de apartados e intentando recapitular en la conclusión (Castello, 2015; Gallego, et ál., 2015; Podolkova y Medvid, 2019); pero tenían dificultades porque: a) no conectaban adecuadamente la contextualización, justificación y estructuración en la introducción; b) en algunos casos, planteaban algún apartado que rompía una lógica común planteada en el desarrollo; y c) más de la mitad de los grupos sólo recapitulaba algunos de los aspectos clave en la conclusión. Por tanto, aunque la mayor parte de los grupos conocían la estructura básica del ensayo tenían dificultades a la hora de establecer conexiones entre introducción, desarrollo y conclusión.

Los grupos que comenzaban magisterio, por su parte, no realizaban introducción o no la conectaban con el desarrollo; mostraban dificultades generalizadas a la hora de establecer una secuencia lógica de apartados; y no realizaban conclusión o no recapitulan los aspectos clave. De manera que no todos los grupos conocían la estructura básica de la reflexión escrita, y los que la conocían mostraban dificultades para conectar la introducción, el cuerpo del desarrollo y la conclusión.

Teniendo cuenta que, como hemos visto, los grupos de la muestra suelen dividir el trabajo entre sus miembros para luego unirlos sin revisar el texto en su conjunto, la

competencia /conocimiento individual de cada componente del grupo a la hora de estructurar la reflexión escrita se convierte en un factor fundamental para explicar las dificultades observadas (Herrada, 2003; Johnson y Johnson 1999a). Mientras los grupos del máster tienen dificultades en algunas partes del texto (sólo uno o dos componentes de cada grupo suelen tener problemas para seguir una lógica común en la secuenciación de los apartados del desarrollo); los grupos de maestro muestran dificultades generalizadas (la mayor parte de sus miembros tienen dificultades para establecer una lógica común en la secuenciación de los apartados del desarrollo).

5. CONCLUSIONES

Aunque el momento formativo incide en las habilidades del alumnado a la hora de redactar textos escritos, esto no se traduce en un mejor nivel de desempeño, sino, más bien, en un conjunto de dificultades que responden a diferentes razones.

Las dificultades de los grupos constituidos por egresados de alguna titulación de maestro se asocian a errores individuales puntuales que resienten la estructura global del ensayo, mientras que las de los que cursan alguna de estas carreras están más relacionadas con fallos generalizados de todos los miembros del grupo.

Teniendo en cuenta el estudio presentado, para mejorar la estructuración global de los ensayos grupales es preciso que el alumnado universitario adquiera competencias que les permitan lograr mayor cohesión referencial y mejorar la secuenciación lógica de la información, especialmente entre quienes están cursando titulaciones vinculadas al ámbito educativo. Para ello, es fundamental que el estudiantado adquiera competencias cooperativas/colaborativas, que le permitan superar la concepción individualista que sigue prevaleciendo en el desarrollo del trabajo en equipo.

Como prospectiva, se propone replicar este estudio en diferentes universidades y titulaciones, para ampliar y contrastar la información sobre esta temática.

REFERENCIAS

- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Castelló, M. (2015). La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad española. *Cultura y Educación: Revista de*

- teoría, investigación y práctica*, 27(3), 471-476.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072362>
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1–35.
<https://doi.org/10.3102/00346543064001001>
- Dillenbourg, P. (2003). *Collaborative Learning. Cognitive and Computational Approaches*. Hungría: Earli
- Duran, D. y Monereo, C. (2012). *Entramado. métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horosori editorial.
- Gallego, L., Castelló, M. y Badia, A. (2015). Faculty feelings as writers: Relationship with writing genres, perceived competences, and values associated to writing. *Higher Education*, 70, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9933-3>
- Herrada, G., Cobo, C., y Herrada, R.I. (2008). Querer acabar antes de comenzar. Las prisas por llegar al resultado. *Enseñanza & Teaching*, 26, 165-185.
- Herrada, R.I. (2013). Aprendizaje cooperativo en las aulas: Algunos aspectos a considerar. En Javier J. Maquilón; Jose I. Alonso Roque (Eds.). *Experiencias de innovación*.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999a). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67–73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999b). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38, 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189x09339057>
- Johnson, D. y Johnson, R. (2002). Social interdependence theory and university instruction: Theory into practice. *Swiss Journal of Psychology*, 61, 119–129. <https://doi.org/10.1024//1421-0185.61.3.119>
- Podolkova, S. y Medvid, O. (2019). Essay as a Form of Academic Writing. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 215–225. <https://doi.org/10.16926/eat.2019.08.13>
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó. P
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225–239.
- Swalles, J. (1999). *Genre análisis: English in academic and research settings*. Cambridge: University Press.

CAPÍTULO 9

TRABAJAR LA ESCRITURA CON PERSONAS ADULTAS Y MAYORES DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

Esther Santaella Rodríguez y Nazaret Martínez-Heredia

1. INTRODUCCIÓN

Este texto recoge una experiencia desarrollada con el alumnado del Grado en Educación Social, concretamente dentro de la asignatura de Educación en Personas Mayores. Se basa en la realización de una serie de seminarios cuyo objetivo reside en dotar al estudiantado de herramientas para trabajar la escritura con personas mayores desde la perspectiva de la educación para la democracia. Para poder profundizar en lo significativa de esta propuesta es imprescindible comenzar por aclarar a que se hace referencia cuando se habla de educar para la democracia.

En primer lugar, se debe clarificar que esta propuesta educativa se enmarca dentro de lo que se denomina pedagogía crítica, a la vez que persigue la preparación de la persona para su participación e implicación activa en la sociedad. La Educación para la Democracia (en adelante EpD) se interesa por el desarrollo de una cultura de lo público y de la democracia, capaz de penetrar en todas las esferas de la sociedad, es educar para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad cada vez más compleja (Bolívar, 2016).

La relevancia de abordar este tema en la actualidad también se justifica a partir del hecho de que, en la actual sociedad de la información y la comunicación, se vuelve más necesario que nunca el desarrollo de la capacidad de análisis crítico, debido a la rapidez con la que se ofrece y difunde la información, lo que a la vez puede conducir a una mayor desinformación si no se sabe cómo analizarla de forma crítica y objetiva. Un ejemplo puede ser la tergiversación del lenguaje o las *fake news*, que se convierten en herramientas de manipulación que atentan contra las sociedades democráticas (Bueno, 2019). Por ello, esta propuesta pretende profundizar en el entrenamiento de la capacidad de análisis crítico

del estudiantado como método para la mejora de su proceso formativo, a la vez que les prepara para implementar propuestas de este tipo con otros colectivos.

Por otro lado, cabe señalar que, se toman como referencia dos autores reconocidos por sus aportaciones pedagógicas desde un posicionamiento crítico, como son, Célestin Freinet y Paulo Freire. Además, ambos autores destacan por el valor que dan al aprendizaje de la lectoescritura como una cuestión básica para el desarrollo de las capacidades críticas en cualquier persona, pero especialmente reconocen en la escritura una herramienta clave para el empoderamiento.

Desde este posicionamiento teórico se llega a una propuesta práctica, la cual se lleva a cabo a través de una serie de seminarios en los que se reflexiona sobre la importancia de estas ideas y su posible aplicación en el trabajo con personas adultas y mayores. El principal interés de estos seminarios reside en el hecho de aprender a utilizar la escritura de una manera funcional y motivadora, a la vez que se impulse a la persona a su utilización desde una perspectiva crítica. Antes de profundizar en la descripción de la experiencia educativa, que recoge este documento, es necesario llevar a cabo una pequeña aclaración conceptual que refleje la significatividad de un dominio y uso adecuado del lenguaje escrito para aproximarse a esa concepción democrática de la educación, unida al perfeccionamiento y empoderamiento de la persona.

2. LA ESCRITURA COMO HERRAMIENTA DE EMPODERAMIENTO

Rojas-García (2020) profundiza en la idea de lo que denomina alfabetizar para la democracia, poniendo especial interés en la forma en la que el lenguaje escrito puede ser empleado como herramienta comunicativa para el desarrollo de acciones vinculadas con la participación activa en la sociedad y en lo público. Por su parte, González, Figarella y Soto (2016) definen la alfabetización crítica a partir del uso que se hace del lenguaje, en la medida en que la persona recurre al mismo para interpretar la realidad y transformarla.

En este sentido, se hace alusión al dominio del lenguaje escrito, especialmente la escritura, como herramienta para la transformación social, en este caso vamos más allá de un dominio de la lectoescritura como un proceso memorístico o repetitivo, para darle su significado en base al uso que se hace del mismo. En este punto tomamos como referencia las ideas de Paulo Freire, en las que se oponía a la educación como un mero proceso de transmisión de contenidos por parte de quien educa y de memorización de los

mismos por parte del educando, a lo que denominó educación bancaria, para pasar a hablar de la educación como un proceso de concienciación, donde es quien se educa la persona encargada de construir y reconstruir conocimiento. En este caso el papel del educador es el de facilitar ese proceso de construcción (Freire, 1997).

Siguiendo estas premisas, la alfabetización, el dominio del lenguaje escrito, pasa a entenderse como el medio para acceder al conocimiento. Tal y como afirma Rojas-García (2020) en “un mundo donde la información está al alcance de todos, el saber leer y escribir trasciende también hacia la capacidad de detectar la información relevante y la forma como puede utilizarse en la transformación de la propia vida” (p.131-132). Por ello, la alfabetización se entiende como una herramienta transversal, más allá de limitarse a una actividad básica, pasa a concebirse como una herramienta imprescindible en cualquier programa de educación permanente (Kowzyk, 2012; Rojas-García, 2020).

Esta forma de entender el uso de la escritura dentro de cualquier proceso educativo desde una perspectiva liberadora, debe hacerse partiendo desde lo cotidiano, partiendo de las experiencias y conocimientos previos de quienes participan en el acto educativo, pero especialmente las del educando, que es quien se ubica en el centro del proceso. Además, se concibe este proceso de alfabetización como parte un acto político, orientado a la concienciación del educando como ciudadano capaz de transformar la realidad (Hernando, 1998; Kowzyk, 2012).

Tanto Freinet, como Freire, apoyaron sus propuestas pedagógicas en la necesidad de sustentar el proceso educativo en lo cercano al educando, es su realidad y en su día a día. Además, ambos autores establecen una relación directa entre la educación y la transformación social, tomando siempre en consideración la dimensión cultural y política de la educación, así como reconocían en esta su valor para transformar la realidad. Por otro lado, estos autores dan un valor enorme al lenguaje escrito como elemento clave en el proceso educativo, tanto la lectura como la escritura se convierten en herramientas transversales en el desarrollo de sus propuestas pedagógicas. Por todo esto, para el diseño de esta experiencia educativa se tomaron como referencia las ideas aportadas por ambos autores, debido a la pertinencia de ambas. En concreto, se recurre a Freire por sus aportaciones en los procesos de alfabetización de adultos y a Freinet por la diversidad de técnicas aportadas para el trabajo de la escritura.

3. MÉTODO

Como se mencionó anteriormente, este estudio se centra en recopilar una propuesta didáctica llevada a cabo con el alumnado del Grado en Educación Social de la Universidad de Granada, concretamente con el estudiantado de la asignatura de Educación en Personas Mayores. Es importante señalar que, aunque la propuesta se llevó a cabo dentro de un contexto formal, su finalidad reside en la posibilidad de que las actividades realizadas puedan ser extrapoladas a contextos no formales, ya que su intención es la de ofrecer al alumnado una serie de experiencias que le puedan servir como estrategias para su futura intervención en espacios de educación no formal con personas adultas y mayores. Es decir, el objetivo de esta propuesta es dotar al estudiantado de herramientas para trabajar la escritura con personas mayores desde una perspectiva crítica, vinculada a la educación para la democracia.

La metodología empleada en estos seminarios se caracteriza por ser puramente activa y participativa, ya que se espera que el alumnado pueda adquirir un aprendizaje experiencial, en el que tanto la parte de reflexión sobre la teoría como la de aplicación práctica depende de las interpretaciones, valoraciones y aportaciones que realiza el propio alumnado. Por tanto, aunque existe una programación y planificación previa de lo que se va a trabajar, el desarrollo de estos seminarios requiere de la implicación activa de los asistentes al mismo.

La estructura del seminario se divide en dos partes: la primera, dedicada a la reflexión y el análisis crítico de los conceptos e ideas claves sobre las que se desarrolla la sesión, tomando como guía las aportaciones de los autores de referencia, en este caso Célestin Freinet y Paulo Freire. En un primer momento se utilizan las preguntas y la técnica de lluvia de ideas para acercarse a los conceptos básicos (Educación para la democracia, pedagogía crítica, la alfabetización democrática, etc.), para posteriormente profundizar en la parte de debate. Es importante señalar que en esta primera parte donde se trabaja la lectura reflexiva y crítica se siguen las premisas de Freire de diálogos y reflexión, las cuales dan lugar a un proceso de deconstrucción y reconstrucción de las ideas claves desde el análisis colectivo. Para poder guiar esta primera parte se emplean frases o breves ideas extraídas de algunas de las obras de referencia de los autores señalados como son: *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la esperanza* y *pedagogía de la autonomía* de Paulo Freire y *La educación por el trabajo* de Célestin Freinet. Estos debates son abiertos y, preferiblemente, deben ser gestionados y moderados por el propio alumnado, de

manera que el o la docente se convierte en un participante más en el debate y un apoyo o guía en los momentos en lo que sea necesario.

Posteriormente, se desarrolla la parte de aplicación práctica, dedicada fundamentalmente a trabajar técnicas relacionadas con la escritura, desde una perspectiva crítica y creativa. Algunas de las estrategias implementadas están estrechamente vinculadas con la pedagogía Freinet, como es la composición de textos o poemas libres, además de profundizar en posibles implementaciones de otras en las aulas de mayores, es el caso de la correspondencia o la creación de periódicos o publicaciones, aunque debido a la duración de estos seminarios, estas dos últimas técnicas Freinet no se pueden llegar a cabo, ya que necesitan de una prolongación en el tiempo, no pueden realizarse en seminarios o taller puntuales, como es el que nos ocupa. Por otro lado, también se pusieron en práctica actividades relacionadas con la escritura creativa, como por ejemplo la reescritura de textos desde la visión de una de las partes o personas de la noticia, de manera que se pudo trabajar la sensibilización hacia determinadas problemáticas, como la empatía o la concienciación. Ya que se trabajaron temas como la inmigración, la obsolescencia programada o la soledad en las personas mayores, desde una perspectiva crítica y a través de la escritura creativa. Estas prácticas se realizan por parejas y en pequeños grupos, de manera que se favorece el trabajo colaborativo. Una vez terminada la composición de textos se comparten con el gran grupo y se debate sobre las temáticas abordadas y los enfoques utilizados.

Es importante señalar que para que estos seminarios puedan desarrollarse de manera satisfactoria es necesario que se hagan en grupos no numerosos, que faciliten el debate y desarrollo de la parte práctica. Por ello, los talleres se desarrollan en grupos de 20 personas, aproximadamente.

Finalmente, al acabar cada una de estos seminarios el alumnado realiza una pequeña valoración de la sesión, así como una pequeña autoevaluación. Todo esto sirve como referencia para la detección de posibles mejoras de esta experiencia, ya que se ha repetido durante varios cursos académicos.

4. RESULTADOS

Entre los aspectos más destacados de la propuesta descrita, cabe señalar el hecho de que se hace un uso de la escritura desde una visión distinta, alejada de la consideración

de esta como una obligación o algo rutinario y tedioso, se convierte en algo motivador, además de que se hace desde una perspectiva funcional de la escritura y conectada con la cotidianidad. Por otro lado, el hecho de recurrir a técnicas relacionadas con la escritura creativa dota de mayor valor a la propuesta, ya que no solo la enriquece la propia tarea de escribir, sino que hace los seminarios más globalizadores.

Se puede destacar de los trabajos realizados por los participantes la gran originalidad con la que se abordan determinadas temáticas de relevancia social. Ya que el taller intenta trabajar desde una perspectiva crítica y transformadora, desarrollando un proceso de concienciación a partir de la escritura, en una de las actividades realizadas el alumnado se encargó de reescribir noticias de prensa a modo de diario desde la visión de alguna de las partes o elementos implicados. La elección de las noticias y las temáticas fue totalmente libre, así como el enfoque que se quisiese dar en la reescritura de las mismas. Cabe destacar que las cuestiones abordadas fueron muy diversas, tratando temas como la obsolescencia programada, la inmigración o la soledad en las personas mayores, entre otras. Después de que se pusieran en común los textos escritos surgieron diferentes debates y una de las cosas más destacadas fue que este tipo de actividades favorecían la empatía con los protagonistas, lo que también despertaba cierta sensibilización hacia la temática tratada.

Por otro lado, el hecho de realizar el acercamiento a los conceptos teóricos o ideas básicas, recurriendo al diálogo y la reflexión desde las frases descritas por los propios autores (Freire y Freinet), facilitó enormemente la comprensión de las mismas, además de que el hecho de hacerlo desde una visión compartida facilita la construcción del conocimiento de manera comunitaria, poniendo también en valor cuestiones como el consenso y el diálogo en el grupo.

Para terminar, cabe señalar que también se han encontrado posibles mejoras a implementar en intervenciones futuras, algunas de éstas han sido propuestas por el propio alumnado en sus valoraciones y otras han sido sugeridas por las responsables de la propuesta a raíz de los resultados. Entre las principales deficiencias encontradas está la falta de tiempo, ya que cada seminario tiene una duración de una hora, lo que hace que el tiempo para la realización de algunas de las actividades sea muy limitado. Por otro lado, el propio alumnado demandaba la necesidad de conectar este tipo de seminarios y actividades con otras materias, ya que este enfoque de la escritura merece ser trabajado

desde un enfoque transversal, aplicable a cualquier asignatura y no quedar únicamente orientada al trabajo con adultos y mayores.

5. CONCLUSIONES

La intención de esta experiencia pedagógica es la de romper con una forma de entender los procesos de lectura y escritura como algo rutinario y memorístico, vacío de significado, para transformarlos en una forma de acción comunicativa, que no solo favorece la comprensión de la realidad, sino que, además, influye en los procesos de transformación de la misma. Así diversos estudios destacan la necesidad de replantearse la forma de entender los procesos de lectura y escritura, o lo que se ha denominado como alfabetización democrática (Rojas-García, 2020), no solo durante la infancia y juventud, sino también con personas adultas y mayores, de manera que sirva como medio para acercarse a la contemporaneidad (Amar-Rodríguez, 2016), contribuyendo a la transformación de la realidad hacia un modelo más justo y democrático.

En esta línea, sirve como referente el trabajo realizado por Paulo Freire, por la significatividad que éste dio a los procesos de alfabetización, así como su implicación en el empoderamiento de la población y las posibilidades transformadoras de la educación. Además, también destaca en el trabajo con adultos. Esta experiencia está influenciada por la idea de educación liberadora de Freire, entendida como un proceso dialógico orientado a la acción reflexiva. De esta manera, esta propuesta rompe con la idea de educación bancaria, basada en una transmisión de contenidos a través de una reproducción discursiva, para dejar espacio al alumnado en el proceso de construcción del conocimiento, a través de la reflexión y el debate. Son varios los estudios y propuestas desarrolladas que demuestran la valía del método Freireano para el trabajo educativo con personas adultas (Vasconcelos, 1998; Alvarado y Lizardo, 2016; Amar-Rodríguez, 2016; Mutayongwua, 2019).

Por otro lado, también se toma como referencia la figura de Célestin Freinet, quien, al igual que Freire, reconocía a la educación una implicación sociopolítica, haciendo hincapié en cuestiones como la democracia, la libre expresión o la cooperación (Alvarado y Lizardo, 2016). Además, Freinet daba un valor enorme a la escritura, algo que se refleja tanto en su trabajo como autor de numerosas obras como en el amplio número de técnicas que diseñó para el trabajo de la escritura. Los ejemplos más claro de esto son: el texto

libre, el uso de la imprenta en la escuela o el diario escolar (González-Monteagudo, 2013). En relación a esta última, el diario escolar, surge una propuesta futura relacionada con la experiencia pedagógica que recoge este estudio, y es el interés por elaborar un diario o publicación académica donde se pueda recoger los escritos elaborados por los asistentes a estos seminarios.

Finalmente, es importante recordar que el objetivo de esta propuesta educativa es la de ofrecer al estudiantado del Grado en Educación Social una experiencia de aprendizaje que les dotase de herramientas para trabajar la escritura en aulas de mayores o con personas adultas desde la visión de la educación para la democracia. Una propuesta parecida fue la llevada a cabo por la Universidad de Fortaleza (Brasil), con un proyecto piloto de alfabetización, donde las clases de alfabetización de adultos fueron llevadas a cabo por el estudiantado de magisterio, los resultados fueron óptimos tanto para los participantes en proyecto como para el alumnado, para ello, se empleó el método Freireano (Vasconcelos, 1998). Este tipo de propuestas acercan la formación universitaria a la realidad, además de que garantizan un aprendizaje vivencial en el alumnado, lo que le facilitará su posible intervención en las aulas de mayores o en el trabajo con personas adultas en su desempeño profesional.

REFERENCIAS

- Alvarado, T. M. y Lizardo, L. E. (2016). Pervivencia y gestión del periódico de la asignatura desarrollo de los procesos comunicacionales en educación para el trabajo. *Revista Ciencias de la Educación*, 26(47), 185-196.
- Amar-Rodríguez, V. (2016). Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 975-986.
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87.
- Bueno, M. (2019). Educar para la Democracia. *Revista de Educación y Derecho*, (20), 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7089563>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México DF: Editorial Siglo XXI.
- González, A., Figarella, F., y Soto, J. (2016). Aprendizaje basado en problemas para desarrollar alfabetización crítica y competencias ciudadanas en el nivel elemental.

Actualidades Investigativas en Educación, 16(3).

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032016000300217

- González-Monteaquedo, J. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. *Historia da Educaçao*, 17(40), 11-26.
- Hernando, A. (1998). Una aplicación práctica de la metodología de Paulo Freire. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, (33), 77-79.
- Kowzyk, D. I. (2012). Problemas y desafíos en la alfabetización de jóvenes y adultos: una mirada desde las perspectivas de Emilia Ferreiro y Paulo Freire. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 41-66.
- Mutayongwa, I. (2019). Un proyecto de alfabetización de adultos para la igualdad de género y el desarrollo comunitario en Karabe (República Democrática del Congo). *Tabanque*, 31, 88-127.
- Rojas-García, I. (2020). Alfabetizar para la democracia. *Zona Próxima*, 32, 126-144. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.30.373>
- Vasconcelos, M. S. (1998). Proyecto piloto de alfabetización de adultos: Una experiencia freireana. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 33, 67-76.

CAPÍTULO 10
CONDICIONES DEL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE Y ESCENARIO
EDUCATIVO ANTE LA ACTUAL CRISIS SANITARIA COVID-19. EL CASO
DE LA PROVINCIA DE CHILOÉ

Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro y Marcela Carmen Campos Méndez

1. INTRODUCCIÓN

Nadie ha quedado indiferente ante la actual situación planetaria que atraviesa la humanidad producto de la pandemia del coronavirus y sus nefastas consecuencias para la vida personal, el desarrollo social y la funcionalidad del sistema educativo en particular, el cual se ha visto alterado incisivamente. Con las escuelas cerradas a nivel nacional, intempestivamente las administraciones educativas y especialmente los docentes se vieron en la obligación de replegarse e iniciar un camino hacia la reinención pedagógica que permitiera “dar continuidad” a un proceso educativo a distancia, carentes de experiencia y acabados conocimientos didácticos a fines, con débiles sistemas y dispositivos técnicos y con familias y estudiantes confinados en la incertidumbre.

Este escenario, ha traído consigo múltiples interrogantes, desafiándonos a reflexionar en las formas y el fondo de caminar al nacimiento de una nueva escuela y cultura escolar. Preguntas como ¿Cómo los profesores/as están acompañando pedagógica y emocionalmente a sus estudiantes? ¿Cuáles son las dificultades que se les presentan? ¿Qué oportunidades de mejora visualizan de cara al nuevo mañana?, son las que dieron origen al presente estudio, que centró su objetivo general en conocer, identificar y comprender la opinión de los docentes de educación básica y media de la Provincia de Chiloé, en relación con las actuales condiciones en que desarrollan el acompañamiento pedagógico y emocional de los estudiantes y las dificultades y oportunidades que emergen producto de la crisis sanitaria del Covid-19.

2. MÉTODO

El presente estudio exploratorio se realizó con un enfoque mixto, (Tashakkori y Teddlie, 2009; Hernández Sampieri y Mendoza, 2008), a través de un levantamiento de información cualitativa y cuantitativa, ya que, considerando los planteamientos de Hernández Sampieri y Mendoza (2008), emergen algunas bondades que permiten validar su eficiencia: Perspectiva más amplia y profunda; datos más “ricos” y variados; indagaciones más dinámicas; mayor solides y rigor y; mayor exploración y explotación de los datos.

Así, se utilizó como método de investigación el Estudio de Caso (Stake, 2007), con el objeto de conocer el caso de los docentes de la Isla de Chiloé en Chile, a través de la aplicación, durante dos meses, de una encuesta *online* a 356 docentes de dicho territorio, desentrañando inductivamente los significados y percepciones que las personas atribuyen a la situación del estudio, tras lo cual la información reunida fue analizada e interpretada cualitativamente.

Nos centramos, tal como señalan los clásicos Miles y Huberman (1984), en explicar las formas en cómo las personas en situaciones particulares comprenden narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas. En lo particular, la forma en cómo los docentes están viviendo, sintiendo y enfrentando el escenario socioeducativo provocado por la crisis sanitaria del coronavirus. Posicionándonos en el paradigma de la comprensión de los hechos de la actual realidad (Stake, 1995), el estudio aplicó una encuesta online en la que participaron 356 docentes de las 10 comunas de la Provincia, pertenecientes al sector público y particular subvencionado, que se desempeñan en los niveles de educación pre-básica, básica y media, lo que representa una muestra aproximada de un 15%.

El cuestionario fue pilotado y validado por 3 académicos, Doctores en Educación, con trayectoria calificada en investigación educativa, gracias a lo cual fue mejorado para su aplicación. La estructura del instrumento estuvo compuesta por 9 preguntas abiertas y cerradas: 3 cerradas correspondían a la caracterización de los informantes; 2 de respuesta abierta y 4 cerradas con opciones de agregar “otras”.

Se utilizó como estrategia para el levantamiento de la información la técnica de muestreo no probabilístico de Bola de Nieve, para la identificación de sujetos potenciales para el estudio, a quienes se les distribuyó un cuestionario a través de correos electrónicos y WhatsApp, los que a su vez sirvieron de difusores del instrumento a sus redes de contactos.

3. RESULTADOS

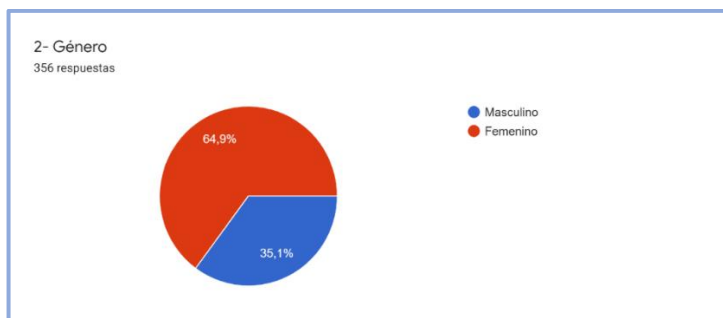
Los resultados del estudio fueron muy clarificadores en aspectos muy relevantes para para la toma de decisiones de mediano plazo, lo que ha contribuido a levantar un conocimiento que permitirá enfrentar y resolver de mejor manera cuestiones fundamentales para fortalecer el proceso educativo post-pandemia.

3.1. Resultados caracterización de la muestra

Se destaca la alta participación del género femenino, con un 64,5%, por sobre el género masculino, que alcanzó un exiguo 35,1%. (ver figura 1). aquello podría ser indicativo que Chiloé posee una población docente feminizada.

Figura 1.

Género



De la mencionada muestra, se hicieron parte docentes de las 10 comuna de la provincia, donde los mayores porcentajes se concentraron en las 3 comunas más grandes del territorio (Quellón, Ancud y Castro), aunque con una distribución no proporcional en relación con la cantidad de docentes de cada Municipio (ver tabla 1). Quellón, con menos población docente que Ancud y Castro, obtuvo el nivel más alto de participación, siendo Puqueldón la comuna con menos adhesión.

Tabla 1.

Distribución de participantes por comuna. Elaboración Propia.

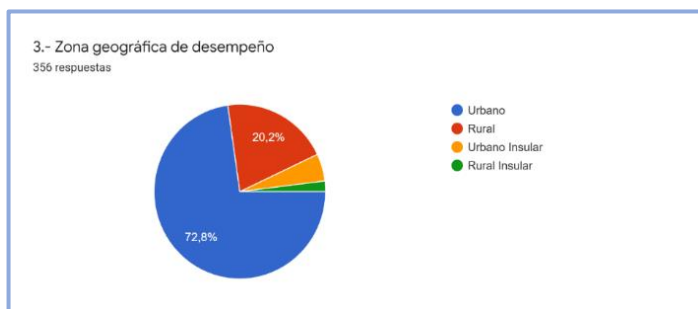
Comuna	Porcentaje
Quellón	23,9%
Ancud	21,1%
Castro	17,7%

Queilen	11,5%
Quinchao	11,2
Dalcahue	5,3%
Chonchi	3,7%
Curaco de Vélez	2,5%
Quemchi	2%
Puqueldón	1,1%

En cuanto a la participación de los docentes según la zona geográfica de desempeño, se concentró ampliamente en el sector urbano con un 72,8%, en contraste con un 27,2% de docentes del sector rural. De este último grupo, se desprende la participación de un 5,1% de docentes que se desempeñan en el área insular urbana (Isla Quinchao y Lemuy) y un 2% del sector insular rural (ver figura 2). Considerando que el levantamiento de la información se realizó vía *online* y a través de whatsapp, el bajo resultados obtenidos en la zona rural puede deberse a la baja y nula cobertura en conectividad de telefonía e internet que los docentes poseen en estos territorios. De lo anterior emerge la necesidad de estudios más profundos relativos a las condiciones de conectividad que enfrentan los docentes y las escuelas de estas zonas geográficas.

Figura 2.

Zona geográfica de desempeño



3.2. Resultados preguntas del estudio

El retorno presencial a clases es una de las situaciones más complejas de determinar, por los altos riesgos de contagios a que pueden estar sometidos los estudiantes, profesores, asistentes de la educación y las familias. Ante esto los docentes indican mayoritariamente que el mejor momento para regresar a clases presenciales debe ser cuando no exista ningún caso de coronavirus en el país (43.3%). Un porcentaje bastante menor se inclina,

en iguales porcentajes, cuando no exista ningún caso en la Provincia y cuando la curva de contagios en el país comience a bajar y no exista ningún caso en la región (14,3% y 14% respectivamente). Solo un 6% manifiesta que el mejor momento será cuando estén dadas las condiciones y garantías sanitarias disponiéndose de una vacuna. El gráfico siguiente refleja las tendencias.

Figura 3.

Momento oportuno para regresar a clases.



En relación con las labores escolares que los docentes están realizando con sus estudiantes, un mayoritario 92,4% declaran que están llevando a cabo actividades de acompañamiento tanto en lo pedagógico como emocional. Respecto de lo primero, señalan están entregando guías de trabajo de contenidos y material en físico desde los establecimientos educacionales. De manera similar distribuyen contenidos de manera digital, utilizando principalmente WhatsApp, donde comparten guías de trabajo, entregan orientaciones y contención emocional en mensajes de audio, enviando cápsulas de vídeos, tutoriales y en menor medida realizan acompañamiento compartiendo material a través de redes sociales (Facebook e Instagram), De este modo, el dispositivo más utilizado es el teléfono.

Señalan los docentes que la planificación y coordinación de las actividades de acompañamiento se desarrolla a través de reuniones *online* de profesores y turnos éticos en las escuelas para la elaboración de material pedagógico digital y multimedia. De manera excepcional, por situaciones muy particulares, un 2,2% de los docentes han realizado entrega de material físico en los hogares de los estudiantes, principalmente en las zonas rurales. En menor porcentaje (6,68%) los docentes utilizan como medio de comunicación la plataforma zoom, la aplicación Google Meet, correo electrónico y páginas web institucionales. Por su parte, la aplicación Google Classroom es utilizada principalmente en la enseñanza media, nivel en que los estudiantes poseen mayores

competencias digitales. Por su parte, la plataforma zoom y la aplicación Google Meet son utilizadas por los docentes principalmente para realizar reuniones de trabajo, y no así para impartir acompañamiento a sus estudiantes, debido a que no todos tienen acceso a la cobertura de conexión internet, un número importante de familias no cuentan con recursos económicos para contratar planes y conectarse permanentemente a internet y otros no poseen un computador exclusivo para sus actividades escolares, ya que deben compartirlo con otros miembros de la familia. Estas situaciones han emergido como unas de las principales dificultades que enfrentan los docentes para llevar adecuadamente a cabo el acompañamiento a sus estudiantes. Un considerable 88,2% de los docentes identifica claramente esta dificultad.

Por otra parte, y no menos importante, un 3,93% de los docentes señala que en sus escuelas no se han desarrollado actividades de acompañamiento a sus estudiantes; y un 3,65% no tiene conocimiento de aquello, situación que permite visibilizar una cierta indiferencia y falta de compromiso por parte de una minoría de docentes, que está afectando a un grupo importante de estudiantes. Inferimos de aquello que, no todos los docentes están realizando los mismos esfuerzos por estar con sus estudiantes.

Entre otras dificultades relevantes, un 51,4% de las apreciaciones de los docentes señalan que se visibiliza un notorio desinterés por parte de los estudiantes por las actividades escolares. Aparejado con ello, un 46,9% de los docentes que señalan que el desinterés de los padres por apoyar la labor de acompañamiento es también una dificultad relevante, lo que podría estar directamente relacionado con la percepción que tiene un 42,4%, de los docentes en relación a afirmar que los estudiantes no cuentan con un espacio físico y/o herramientas adecuadas para el desarrollo de sus actividades escolares en casa, lo que revela negativamente aspectos decisivos para el ejercicio en condiciones adecuadas de estudio desde el hogar. Con una menor incidencia, pero no menos importante, con un 9,3% cada uno, aparecen la carencia de materiales de aprendizaje y la débil gestión y coordinación por parte de los Sostenedores.

Ante la pregunta ¿Qué cree ud. que ha sido lo más gratificante y/o beneficioso que ha vivido producto de esta crisis sanitaria?, un 75,8% de los docentes afirma haberse abierto a explorar otras metodologías de enseñanza y un 59,6% reconoce haber fortalecido sus conocimientos tecnológicos. He aquí aspectos positivos para el fortalecimiento de la enseñanza virtual y la formación docente. Igual de importante se presenta que, un 71,3% de los docentes hoy cuando más, valora la presencia física con sus estudiantes y colegas

en la escuela, lo que da cuenta del valor de la presencialidad del acto educativo. Un considerable 42,7% afirma haber fortalecido su capacidad de trabajo en equipo con sus colegas y un relevante 25% reconoce ser más consciente de sus debilidades profesionales en torno a las TICs y metodologías de enseñanza.

Por otra parte, transformar esta situación negativa en una experiencia virtuosa, parece ser uno de los principios que ronda el consciente colectivo del profesorado. Las oportunidades más importantes para el mejoramiento son focalizadas por los docentes en cuestiones técnico-pedagógicas. Un 69,4% cree que hoy es cuando se debe priorizar un currículum nacional con contenidos realmente significativos, contextuales e integradores, y un 64,9% sostiene que es la oportunidad de fortalecer la implementación de nuevas estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación. Igual de relevante lo considera un 50,3% de los docentes, que esta crisis debe ser la coyuntura que permita sentar las bases para el fortalecimiento de la formación valórica y ciudadana de los estudiantes, poniendo el bienestar del estudiante al centro del proceso educativo, al igual que la participación pedagógica de los padres al interior de las escuelas (46,1%). Por otra parte, un 36,5% de los docentes cree que se debe aprovechar la oportunidad de innovar y potenciar su formación permanente, en áreas a fines como las que han emergido en esta crisis (metodologías de enseñanza y evaluación *e-learning*, elaboración de material didáctico digital, uso pedagógico de plataformas digitales, entre otros). En menor medida, un 14,3% los docentes señalan que a partir de esta situación puede ser posible mejorar el clima organizacional, las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa y redireccionar y fortalecer los Proyectos Educativos Institucionales (10,1%).

4. DISCUSIÓN

Los resultados parte de los hallazgos identificados, dejan ver cómo estamos enfrentando la actual crisis sanitaria desde una educación a distancia, situación muy compleja, que se ha enfrentado desde una “innovación improvisada”, con alto nivel de incertidumbre e inseguridad en los modos de hacer, reflejado en un alto y valorable acompañamiento pedagógico y emocional por parte de los docentes, aunque rigurosamente débil desde lo didáctico y evaluativo. En este sentido, el Ministerio de Educación (2020) puso a disposición del sistema apoyos con planes curriculares y

orientaciones con el objetivo de no *interrumpir los procesos de aprendizaje, pero con la divergencia de encontrarse con un colectivo de profesores con competencias digitales disminuidas y grandes insuficiencias tecnológicas para llegar a todos los estudiantes.*

En el ámbito del uso de las TIC, en cuanto a la disponibilidad de recursos físicos y competencias digitales, ya el año 2008 Peirano y Domínguez afirmaban que, *un avance equilibrado entre recursos físicos y recursos humanos calificados es esencial para potenciar el efecto que la tecnología educativa puede generar en los estudiantes del nuevo milenio, en particular con los alumnos más vulnerables* (2008); además de ello señalan que, *los países miembros de Naciones Unidas han reconocido la magnitud del problema vinculado al cierre de la brecha digital, aludiendo a que se necesitarán, durante muchos años, inversiones adecuadas y duraderas en infraestructura y servicios de las TIC, así como en el fomento de capacidades y la transferencia de tecnología.* Luego de 12 años, a pesar de las importantes inversiones realizadas en tecnología educativa para el sistema educacional chileno, se mantiene una amplia brecha y desigualdad digital en cuanto a la cobertura de señal de internet en el entorno social, disponibilidad de dispositivos por estudiantes en los hogares y competencias digitales por parte de los docentes, lo que se ha visto mayormente evidenciado con la actual situación de crisis para la implementación de una educación a distancia.

El acceso al internet se presenta como una de las dimensiones claves de la educación a distancia. Sin embargo, acuerdo con los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística (2020), indican que, *en marzo de 2020, en cambio, y según las cifras entregadas esta semana por el INE en el boletín de Transporte y Comunicaciones, se registraron 3.276.058 clientes, de los cuales 2.947.648 fueron hogares. En este último mes hubo incluso más consumidores que en enero y febrero de 2020, debido principalmente por un aumento en el consumo de diferentes plataformas digitales en el hogar. Ello, derivado de la cuarentena sanitaria que está afectando al país.* Además, el mismo organismo afirma que, *al observar solo la conexión a internet para la vivienda principal (lo que incluye banda ancha fija, servicio de instalación, planes prepago y pospago), el porcentaje de hogares que declararon realizar gastos se reduce bastante, llegando solo a 15,2%, con un gasto mensual promedio de \$20.283 en ese servicio.* Otro antecedente interesante aportado por el INE dice relación respecto al servicio de banda ancha móvil, (incluye servicio de banda ancha móvil con contrato mensual), donde solo un 1% de los hogares de capitales regionales

declaró realizar gastos. Estos exigüos datos explicarían esta relevante dificultad, que en un país con aproximadamente 19.000.000 de habitantes hace inviable un modelo equitativo de educación a distancia.

Sumado a lo anterior, los hallazgos identificados hacen visible el gran porcentaje de estudiantes que no cuentan con espacios y condiciones propicias para el aprendizaje desde sus hogares. Esta situación, refrendada por los resultados de un estudio de la Fundación Educación 2020 (2020) dejan ver que, de acuerdo con PISA 2018, el 85% de los y las estudiantes de la muestra de Chile tienen acceso a un lugar tranquilo para estudiar, aun cuando el promedio de la OECD era de un 91%. Sin embargo, en la encuesta #EstamosConectados, más de la mitad de las/los estudiantes participantes reportan no tener los siguientes recursos: materiales para realizar tareas, espacio cómodo, ambiente de concentración, adulto a quien pedir ayuda, contacto con algún(a) profesor(a) para resolver dudas y contacto con algún(a) compañero(a) para resolver dudas. En particular, el 80% de los y las estudiantes que respondieron esta pregunta declaran no contar con un ambiente de concentración. Esto sin duda atenta negativamente contra el interés y la motivación que puedan tener los estudiantes para desarrollar sus actividades escolares.

Ligado a lo anterior, al analizar el apoyo que pueden prestar los padres a sus hijos en actividades escolares desde el hogar, un 46,9% de los docentes declara que existe un notorio desinterés. Esta realidad no es muy distinta respecto de los resultados del estudio de Educación 2020, que dan cuenta que casi un 40% de las y los apoderados que participaron en la encuesta #EstamosConectados, declararon no tener herramientas para ayudar a sus hijos en sus tareas escolares. Esto es esperable en un nuevo contexto donde hay mayor desafío en el uso de las habilidades y conocimientos virtuales, y se condice con los resultados de Simce TIC 2013, que dan cuenta de distintos ‘perfiles’ de apoderados/as en cuanto al uso de herramientas digitales: “el 23% no sabe enviar un correo electrónico con un archivo adjunto. En el otro extremo, 48% declara no saber cómo instalar un software en un computador y 37% declara no saber cómo comprar o pagar cuentas por Internet”. En este ámbito las escuelas pueden concretamente plantearse un repertorio de estrategias que apoyen el desarrollo de estas habilidades con los padres.

Por otra parte, coincidentemente con el estudio de la mencionada institución, la utilización de dispositivos y softwares para operacionalizar el acompañamiento a los estudiantes indican que, el teléfono móvil es el más utilizado. Según los resultados de dicho estudio #EstamosConectados, las niñas, niños y jóvenes (NNJ) indican que la

herramienta más accesible que tienen es un celular con conexión a internet. Los resultados del Simce TIC 2013 confirman esto, ya que el 91% de estudiantes de segundo medio declara tener su propio teléfono celular. Sin embargo, parece ser que en relación con los estudiantes de educación básica este porcentaje debe bajar considerablemente, aunque no existen datos que conformen esta apreciación, por tanto, esto se presenta como una línea de nuevo estudio. A través de este medio, la mayoría de los docentes comparte y difunde sus orientaciones, y material digital de guías de trabajo, videos y otros.

Tras los efectos nocivos de la pandemia han emergido una serie de aspectos positivos que los docentes identifican como elementos gratificantes. Entre ellos, ser más consciente de sus debilidades profesionales, aperturarse a explorar nuevas metodologías de enseñanza digital y aumentar los conocimientos tecnológicos, no hubiera sido posible de no habernos enfrentados a este especial escenario. La falta de estudios en esta dimensión no permite contrastar estos resultados, lo que deja una gran posibilidad de continuar indagando en acerca de ello.

Similar situación ocurre con las oportunidades de mejoramiento postcrisis. En términos curriculares la priorización de contenidos es un aspecto muy relevante, lo que es refrendado por Mizala, quien propone *una priorización curricular válida por dos años orientada por criterios de relevancia, pertinencia, integración y factibilidad. Esto quiere decir seleccionar aquellos **objetivos de aprendizaje más esenciales** sobre los que se funda la disciplina; los más significativos que sean pertinentes para la vida, el bienestar y la actualidad (por ejemplo, salud y sus cuidados, civilidad, solidaridad intergeneracional, globalización, interconexión, etc.)* (2020). Un ámbito de la comunidad escolar que se presenta relevante de fortalecer es la participación pedagógica de los padres, toda vez que esto se ha presentado como un punto de inflexión altamente notable para el buen desempeño y respuesta escolar de los estudiantes. De acuerdo con esto, Barrientos es categórico en afirmar que, *sabemos que es necesaria la presencia física y el acompañamiento de las familias en las escuelas, pero de igual manera - o más importante- es la forma en cómo los padres se involucran, participan y se comprometen conscientemente con la educación de sus hijos desde el hogar. Esto amerita ser repensado y planteamos otros focos de actuación, promoviendo prácticas y estrategias que fortalezcan la participación pedagógica en el hogar* (2016). Afirmaciones coincidentes como estas corroboran la importancia de abordar esta dimensión.

Junto a lo anterior, y considerando la importancia radical que ha sumado la implementación de nuevas estrategias digitales de enseñanza, hoy es cuando más sentido cobra la formación inicial y permanente de los docentes en estos ámbitos. Los docentes han sido explícitos en esta oportunidad para la mejora, y hoy día son más consciente que ayer sobre la gran necesidad de fortalecimiento de sus competencias digitales. En este sentido, será necesario que los centros de formación inicial docente vuelquen su disposición a potenciar una formación más holística de competencias digitales, tanto desde lo instrumental, pedagógico, ético y moral. En Chile el Ministerio de Educación, desde hace una década, cuenta con Estándares para la inserción de TIC en formación inicial docente, sin embargo, no se ha logrado una significativa e innovadora inserción de las TIC en dicha formación (Silva, *et.al*, 2018). Lo propio debe considerarse para la formación permanente, más aún si consideramos que, a partir del reciente estudio de la Fundación Educación 2020 arguyen que, respecto a las principales necesidades que las y los docentes requerirían cubrir para resguardar el proceso educativo de sus estudiantes, coinciden en que la falencia más compartida son las “competencias para el uso de dispositivos digitales”. Esto es consistente con el 49% de los integrantes de equipos directivos que participaron, que seleccionaron como necesidad prioritaria la formación en estrategias de enseñanza a distancia (2020).

5. CONCLUSIONES

Las condiciones socioemocionales de los estudiantes y sus familias se presentan como un ámbito de atención preferente para mitigar los efectos del confinamiento y de la irregularidad en que se está desarrollando el proceso educativo. El acompañamiento de la escuela, y de los profesores en particular, juega un papel fundamental como agentes catalizadores y orientadores. Sin estabilidad emocional no podrán darse las condiciones para el aprendizaje disciplinar ni para la vida y los profesores son conscientes de eso.

El acompañamiento pedagógico y emocional a distancia son procesos nuevos y altamente complejo, para lo cual los docentes no se encontraban preparados. Ellos son conscientes de esto, y por ello se han abierto al aprendizaje y están realizando esfuerzos importantes para desarrollar aquello de la mejor manera. Sin embargo, nada sabemos respecto del impacto que este acompañamiento está produciendo en los estudiantes. Aquí se abre la posibilidad de nuevas líneas de estudio.

Actualmente los docentes están sometidos a una situación laboral y social de alto estrés, inducido por la incertidumbre de la inestable situación que se vive y el aprender en la marcha. No contar con suficientes herramientas teóricas, prácticas y técnicas para moverse metodológicamente en un ambiente de virtualidad, está desafiando diariamente sus capacidades profesionales y les impone incrementar su compromiso para responder al acompañamiento escolar a distancia. Es imperioso que la formación permanente de los docentes priorice en el corto plazo, temáticas pertinentes a estas debilidades.

El actual escenario de crisis ha amplificado las desigualdades sociales y en educación esto se padece. Puntualmente, queda al descubierto una marcada desigualdad de acceso a las tecnologías e internet, que afecta principalmente a los estudiantes de familias de escasos recursos de la Provincia. La implementación de planes de educación para entornos virtuales no llega a todos los estudiantes. Superar esta brecha debe ser un imperativo.

En una Provincia altamente rural y de familias vulnerables, la delicada situación social tiene a la mayoría de los padres con la atención puesta en resolver cuestiones vitales de subsistencia. Esto parece ser un motivo sustancial acerca de la baja respuesta de acompañamiento escolar para sus hijos. Es complejo exigir y esperar que familias enfrentadas a un notorio deterioro socioemocional sean capaces de acompañar adecuadamente a sus hijos, más aún si no cuentan con las herramientas necesarias y los espacios adecuados en sus hogares para el trabajo escolar, lo que atenta contra la motivación de los estudiantes. En esto, el papel de los docentes y de los equipos profesionales debe ser protagónico para suplir y mitigar estas necesidades.

La actualidad socioeducativa ha impuesto y desafiado a los docentes a movilizar toda su creatividad pedagógica para no dejar de atender, dentro de sus posibilidades, las necesidades educativas de sus estudiantes. Desde la improvisación y el aprender en el camino, han sido capaces de ir instalando ciertas formas y métodos didácticos con los medios que le brinda su contexto, con lo cual se han visto fortalecidos, incrementando sus niveles de competencias digitales. La institucionalidad escolar, la cultura de trabajo escolar, podrá verse enriquecida, con un importante número de docentes que hoy día es más consciente de sus debilidades profesionales.

La dimensión técnico pedagógico es un ámbito de constante interés para los docentes de la Provincia de Chiloé, y el currículum en particular. El mayoritario rechazo al actual currículum nacional permite comprender lo beneficio que sería una reestructuración, que

comprimiese y priorice contenidos disciplinares más relevantes y significativos para la formación del ciudadano del siglo XXI, poniendo el acento en la enseñanza por competencias.

Lo anterior debe reafirmar la importancia de prestar atención preferencial a la formación inicial contextualizada y permanente de los docentes, en los ámbitos curriculares y metodológico, que tributen a la formación de competencias digitales para la creación de contenidos de educación a distancia, desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje y evaluación, además de su preparación para afrontar los diversos escenarios de la sociedad del conocimiento. Pasar de la presencialidad a la virtualidad no es un proceso espontáneo, ni menos automático, se requiere inversión financiera, tiempo de preparación, asimilación e instalación. Esto aparece como una necesidad urgente de atender.

El acompañamiento pedagógico y emocional para los estudiantes, es un estado de catástrofe nacional que mantenga las escuelas cerradas, debe ser un proceso permanente y de continua búsqueda de superación de las limitaciones. Mantenerse en un estado de letargo pedagógico, a la espera de una “vuelva a la normalidad”, se distancia de lo ético y moral. Los docentes de la Provincia de Chiloé, a pesar de las dificultades, se encuentran en disposición de continuar acompañando a sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Barrientos, C. (2016). El papel de los directores y directoras en la promoción de la participación de familia y comunidad en las escuelas básicas. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa RECIE*. (3)1, 209-215. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/204/294>
- Fundación Educación 2020 (2020). *Resultados encuesta Estamos Conectados. Testimonios y experiencias de las comunidades educativas ante la crisis sanitaria*. Consultado el 09 de agosto de 2020. <https://n9.cl/70hb>
- Hernández- Sampieri, R., y Mendoza, C. (2008). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. México.
- Instituto Nacional de Estadística (2020, 16 de mayo). *Conexiones a internet aumentaron en hogares del país aumentaron en más de 670.000 en los últimos 5 años*. <https://n9.cl/nq2t9>

- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage
- Ministerio de Educación de Chile (2013). *Informe de resultados SIMCE TIC 2° Medio 2013*. Ministerio de Educación de Chile. Consultado el 08 de agosto de 2020. <https://n9.cl/lk8y>
- Ministerio de Educación de Chile (2020, 14 de mayo). *Apoyos del Mineduc durante la pandemia del Covid-19*. Consultado el 09 de agosto de 2020. <https://n9.cl/r0n11>
- Mizala, A. (8 de mayo de 2020). La educación frente a la pandemia: la mirada a mediano y largo plazo es imprescindible. Universidad de Chile. <https://n9.cl/2qsi>
- Peirano y Domínguez (2008). Competencia en TIC: El mayor desafío para la evaluación y el entrenamiento docente en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 107-124.
- Silva, J., Lázaro, J.L., Miranda, P. y Canales, R. (2018). El desarrollo de la competencia digital docente durante la formación del profesorado. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 34(86). 423-449. <https://n9.cl/ndsde>
- Stake, R.(1995). *The Art of Case Study Research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications
- Teddy, C., y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. SAGE. Estado Unidos.

CAPÍTULO 11

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES PARAGUAYOS SOBRE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Delia Lucía Cañete Estigarribia

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad en su constante evolucionar se ha enfrenado a diversos fenómenos de origen natural y/o social que han implicado el cierre de las instituciones educativas a nivel local y nacional, sin embargo, nunca antes en la historia se habían suspendido las actividades educativas a nivel mundial y en todos los niveles educativos al mismo tiempo, como ocurrió con la reciente emergencia sanitaria producto de la pandemia COVID-19 surgida de manera repentina a finales del 2019 en China y que de acuerdo con la UNESCO (2020) dejó sin clases a aproximadamente un 95% de los inscritos a nivel mundial.

Esta situación, bien lo refiere Casanova (2020) “ha representado, por su gravedad y alcance, un reto global sin precedentes” (p. 10), trastocando de forma severa el sistema educativo a nivel global. Ante esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propuso la creación de una Coalición Mundial para la Educación COVID-19 con el objetivo de hacer frente a las consecuencias del cierre de las instituciones educativas.

Esta coalición, ofreció un conjunto de estrategias para la implementación de la educación a distancia con el fin de mitigar el impacto y dar continuidad al proceso pedagógico a nivel mundial. Estas estrategias consistieron en: examinar el nivel de preparación de los estudiantes y escoger los recursos que se adecuen a sus condiciones; garantizar la inclusión de todos a los programas de aprendizaje a distancia; establecer estrategias que brinden seguridad y privacidad de los datos; adecuar, organizar y planificar los programas de aprendizaje a distancia en correspondencia con los recursos y capacidades del alumnado; proporcionar a estudiantes y docentes orientaciones sobre la implementación de las TIC; limitar la cantidad de aplicaciones; establecer normas para el aprendizaje a distancia; garantizar un adecuado seguimiento al proceso pedagógico;

ajustar el tiempo y las actividades a distancia en función de los estudiantes; crear comunidades de aprendizaje; y, promover los vínculos sociales.

En concordancia con estas estrategias, la mayoría de los sistemas educativos a nivel mundial han recurrido a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para dar continuidad al proceso pedagógico. No obstante, la realidad que se vive es que no todos los actores educativos (estudiantes y docentes) cuentan con las herramientas necesarias para adaptarse a esta modalidad de enseñanza. Al respecto, Alcántara (2020) manifiesta que esta emergencia ha permitido evidenciar las desigualdades que existen en la población global en cuanto al acceso y disponibilidad de recursos tecnológicos, así como, en las dificultades que tienen tanto profesores como estudiantes para atender y responder a la modalidad de educación a virtual. Junto a ello, el autor destaca que, en este proceso de tratar de incorporar la educación digital como único medio para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera eficaz frente a la pandemia, han surgido múltiples improvisaciones, pues, no se cuenta con la experiencia necesaria para emplear sistemas de gestión efectivos, ni con el personal suficiente que cuente con las competencias para ello.

En función de estos planteamientos, surgen algunas interrogantes como ¿Cuáles son las condiciones de los actores educativos ante la educación en línea? Y es que, aunque las TIC han jugado un papel de gran importancia en las últimas décadas en el ámbito educativo, la realidad es que nunca habían sido usadas bajo estas condiciones, de aislamiento total. Al respecto, Casanova (2020) plantea que son diversos los problemas que se presentan en estas circunstancias, entre los que cabe mencionar “Pertinencia y disponibilidad de las tecnologías, alfabetización mediática y digital, entre otros” (p. 15).

Un ejemplo claro de estas dificultades lo expone Ducoing (2020) cuando señala que existen familias donde tanto padres como niños requieren del uso de recursos tecnológicos para acceder a sus labores y responsabilidades diarias como trabajo y educación, y que, debido a que cuentan con un solo equipo se dificulta en gran medida su acceso a las actividades educativas en línea, evidenciándose, que los recursos en muchos casos no son suficientes para atender a las demandas familiares. Por otra parte, se encuentran los planteamientos de Barrón (2020) quien manifiesta que en su país (México) 60% de la población carece de recursos tecnológicos y no cuentan con acceso a internet, además para quienes logran tener acceso a estos en la gran mayoría de los casos la conectividad falla o es limitada.

Este hecho, se puede certificar con el estudio llevado cabo por Chehaibar (2020) a través del cual pudo comprobar que la mayoría de los individuos en edad escolar e incluso los docentes carecen de recursos digitales (computadoras o tablets) y tienen acceso limitado a internet y/o baja capacidad de conectividad, por tanto sus probabilidades de obtener o brindar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los medios digitales es escaso.

Esta realidad problemática se encuentra explícita a nivel mundial y Latinoamérica la ha vivido con notable frecuencia y por su parte, Paraguay no escapa de ella y aunque el Ministerio de Educación ha adoptado las estrategias necesarias para hacer frente a la crisis educativa producto de la pandemia, la falta de recursos digitales y las fallas en la conectividad han sido las quejas más escuchadas en este período de contingencia.

Al respecto, cabe destacar que, a través del Plan de Educación en Tiempos de Pandemia denominado “*Tu escuela en casa*” el Ministerio de Educación y Ciencias (2020) con el objetivo de garantizar el derecho a la educación ha determinado un conjunto de acciones con el propósito de atender a las demandas emergentes en la modalidad de educación a distancia durante la crisis sanitaria. Estas acciones se distribuyeron en dos modalidades, educación no virtual y virtual.

Las estrategias de la modalidad no virtual consisten en el diseño y distribución de materiales impresos como guías y cuadernillo; mecanismos de difusión masiva de contenidos educativos como radios comunitarias, periódicos, TV; y, asistencia especial y retorno asistido, que consiste en, establecer medidas educativas especiales al momento de retornar a clases, para aquellos estudiantes que trabajaron bajo esta modalidad.

Bajo la modalidad virtual, se ubica el mayor peso de las estrategias diseñadas por el Ministerio de Educación para atender esta contingencia. Entre ellas se encuentra el diseño y puesta en práctica de la Plataforma Educativa Digital “*Tu escuela en casa*” la cual está compuesta por tres elementos fundamentales como lo son: (1) creación de un portal de contenidos¹ con acceso gratuito para que tanto estudiantes como docentes y familiares logren acceder a contenidos educativos de cualquiera de los niveles. (2) Mecanismo de interacción entre los actores educativos, los cuales pueden establecerse a través de cualquier recurso digital como Google Classroom, Edmodo, Zoom, WhatsApp, entre otros,

¹ www.aprendizaje.mec.gov.py

los cuales quedan a elección por conveniencia. (3) Mecanismos de difusión masiva, implementados como en la educación no virtual.

Estas estrategias fueron diseñadas con el propósito de dar respuestas pedagógicas a los estudiantes matriculados en el sector oficial y en el privado subvencionado, así como en las instituciones de educación superior públicas. Las instituciones privadas, tienen pleno consentimiento para adecuar sus estrategias pedagógicas de la manera como consideren pertinente. Lo cierto es que, debido a las condiciones geográficas, sociales y económicas, las mayores medidas implementadas son aquellas que emplean las TIC como recurso para llevar a cabo el proceso pedagógico, no obstante, tanto en Paraguay como a instancias internacional se han observado las debilidades antes mencionadas.

Ante estas debilidades surgen algunas interrogantes como ¿Cuáles son las condiciones reales de la sociedad paraguaya en términos de acceso a las TIC?, ¿Qué dificultades tecnológicas se perciben en torno a la educación a distancia en Paraguay? ¿Cómo pueden mejorarse la educación a distancia mediante el uso de las TIC?

Buscar las respuestas a estas interrogantes ha plateado un trabajo de investigación que persigue como objetivos *“Determinar los déficits tecnológicos que percibe la población paraguaya con respecto a la educación a distancia y establecer los elementos que podrían mejorar la educación a distancia mediante el uso de las TIC”*.

Para concluir, es importante señalar que al observar la realidad que se ha vivido en torno a la aplicación de la modalidad de educación a distancia por medio de la implementación de las Tecnologías de Información y Comunicación a nivel mundial, en América Latina y, con mayor énfasis en Paraguay, se puede evidenciar que existen grandes debilidades en torno a las TIC, las cuales requieren ser analizadas y evaluadas, tanto nivel global como en el territorio nacional, con el propósito de ir corrigiendo las mismas en el proceso y garantizar así una mejora en esta modalidad educativa.

Con el propósito de contribuir a este proceso de reflexión sobre la praxis educativa, se lleva a cabo este estudio y se espera que las conclusiones obtenidas en el mismo, ayuden a fortalecer el uso pedagógico de las TIC.

2. MÉTODO

El estudio se llevó a cabo a través de una investigación de enfoque mixto cuantitativo y cualitativo que de acuerdo con Martínez (2008) trata de identificar la naturaleza de las cosas reales y explicarlas desde el punto de vista de sus actores principales, sustentándose

en datos tanto cuantitativos como cualitativos. La misma se orientó bajo el paradigma interpretativo debido a que buscaba la interpretación de la opinión que tiene la sociedad paraguaya con respecto a la educación a distancia y el uso de las TIC. Con mayor exactitud, la investigación se llevó a cabo a través del método descriptivo que, como lo señalan Hernández, Fernández y Batista (2005), tiene como propósito la descripción de las unidades de análisis las cuales, para este estudio se consideran los recursos digitales y la educación a distancia en tiempos de pandemia.

Como técnica de recolección de información se empleó una encuesta abierta, que de acuerdo con Arias (2006) es “una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con su tema particular” (p. 73). El instrumento de recolección de información consistió en un cuestionario de preguntas mixtas (abiertas y cerradas) que se aplicó a un total de 1947 personas de las cuales 517 eran hombres (26,55%) y 1430 eran mujeres (73,45%) con edades comprendidas entre los 21 y 67 años, la mayor cantidad proveniente del departamento de Itapúa (61,80%), Central (7,20%), Cordillera (4,83%), Capital (4,73%), Caaguazú (4,32%), Alto Paraná (3,19%), San Pedro (2,98%), Caazapá (2,93%), Concepción (1,54%), Amambay (1,49%), Neembucú (1,03%) y los departamentos de Alto Paraguay, Boquerón, Presidente Hayes, Guairá, Canindeyú, Misiones y Paraguarí con un porcentaje inferior a 1, cada uno. Todos los participantes son trabajadores del campo educativo, 80,28% de centros público, 3,49% de instituciones subvencionadas, 3,80% de instituciones de carácter privado y el restante 12,43% ejercen funciones en diversos centros.

Para el análisis de los datos cuantitativo se aplicó el análisis porcentual a través del programa SPSS y para el análisis de los datos cualitativos se aplicó la teoría fundamentada que consiste en un procedimiento de análisis comparativo y constante y de clasificación en el cual se combinan los elementos teóricos con la información recogida (Hernández, Fernández y Batista, 2005).

3. RESULTADOS

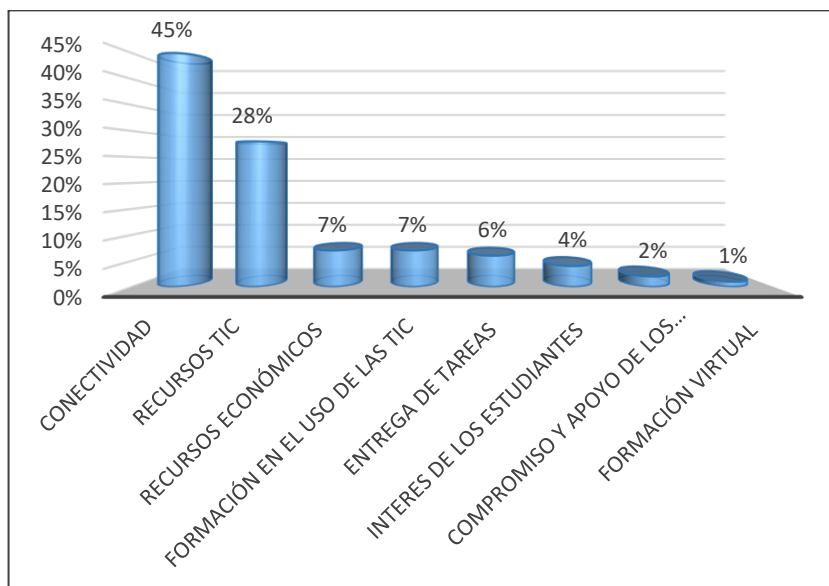
Los resultados obtenidos en el estudio señalan que, en cuanto a los déficits tecnológicos percibidos por los actores educativos participantes para llevar a cabo con efectividad el proceso pedagógico en la contingencia producto del COVID-19, la mayor dificultad encontrada es la falta conectividad, pues un 45%, que equivalen a 1053 docente,

reclaman que necesitan una cobertura óptima en todo el país para poder llevar a cabo el proceso adecuadamente.

Otras de las dificultades expresadas son: la ausencia de recursos o el no contar con los recursos TIC para llevar a cabo la formación a distancia (28%), la falta de recursos económicos y la formación en el uso de las TIC (7%). Así también, aunque menos mencionados, se encuentran el déficit en la entrega de tareas (6%), falta de interés de los estudiantes en el aprendizaje (4%), falta de compromiso y apoyo de los padres (2%) y el desconocimiento y la poca experiencia sobre la formación virtual (1%). Estos resultados pueden evidenciarse de mejor manera en la siguiente gráfica:

Gráfico 1

Dificultades respecto a la entrega de las tareas a distancia



Sobre las dificultades encontradas en la conectividad los participantes señalan la falta de conectividad, la lentitud en la misma, la saturación de las plataformas digitales dispuestas para tal fin, las fallas de cobertura debidas a la ubicación geográfica. Estas conclusiones se obtuvieron de comentarios como “No contamos con internet en la escuela, la falta de una buena conectividad en los teléfonos móviles. Además, mi institución se encuentra en la zona rural”. (Profesora 38, Educación Escolar Básica, Itapúa), “Baja cobertura, lentitud de la conectividad y saturación de las plataformas”. (Profesora 132, Educación Escolar Básica, Educación Media, Central), “conectividad, muy lenta y nula en algunas partes”. (Profesora 266, Educación Inicial, Educación Escolar Básica, Concepción) y “La señal no existe en el interior, aunque compre saldo”.

En cuanto, a las dificultades técnicas (equipos o recursos tecnológicos) los participantes acotaron que presentan “Dificultades técnicas...computadora portátil y teléfonos celulares con poca capacidad debido a su año de vida útil, son equipos que sirven, pero desfazados”. (Profesora 3, Educación Superior, Central); “...algunos padres solo cuentan con los celulares analógicos”. (Profesora 108, Educación Escolar Básica, Educación Media, Concepción); “deficiencia para la comprensión de textos”. (Profesora 25, Educación Escolar Básica, Educación Media, Ñeembucú).

En cuanto a la disposición de los recursos para el proceso pedagógico “No todos los estudiantes cuentan con recursos tecnológico (Computadora, Cel), utilizan de su mamá o papá, en horario de clase no pueden participar de la clase, pues a esa hora sus padres están en su trabajo”. (Profesora 292, Educación Escolar Básica, Educación Media, Central), “Demasiado contenido sobrecargado en el celular”. (Profesora 319, Educación Escolar Básica, Educación Media, Guairá), “...los tipos de teléfonos con que cuentan en la casa, un solo celular súper básico y hay varios niños”. (Profesora 520, Educación Escolar Básica, Presidente Hayes).

Sobre la eficacia de los recursos se observa que “Los contenidos de la plataforma son muy extensos, al copiar de un celular se tarda el triple de tiempo en cada materia, por lo que el estudiante pasa más horas sentado, lo cual provoca, dolor corporal, cansancio de vista, dolor de cabeza, incomodidad en las articulaciones de la mano, y más hambre de lo normal...”. (Profesora 1050, Educación Escolar Básica, Educación Media, Itapúa)

Sobre la falta de recursos económicos, los encuestados acotan que “...los estudiantes dependen del dinero para cargar saldo en su móvil”. (Profesora 79, Educación Media, Concepción), “...los padres son de muy escasos recursos...”. (Profesora 277, Educación Inicial, Educación Escolar Básica, Educación Media, Caazapá); “muchas familias no trabajan y no pueden cargar saldo para estar comunicado”. (Profesora 1240, Educación Escolar Básica, Itapúa).

Sobre el uso e implementación de los recursos, los participantes han señalado como mayor dificultad la falta de capacitación sobre el uso pedagógico de las TIC, tanto para los docentes como para los estudiantes y sus familiares, conclusión que extrae de las aportaciones hechas por los participantes que refieren que “se complica a los estudiantes a la hora de entregar los trabajos, ya que no tienen conocimientos suficientes en como alzar o completar las tareas”. (Profesor 14, Educación Media, Canindeyú), “Los alumnos temen el uso de la tecnología por la falta de capacitación y la poca introducción en el uso

diario de las tecnologías en su día a día”. (Profesor 21, Educación Superior, Alto Paraná); “...reciben las tareas y las realizan en sus cuadernos, dado que no saben usar sus celulares...”. (Profesora 141, Educación Escolar Básica, Educación Media, Misiones); “El desconocimiento o déficit en la utilización de los aplicativos tecnológicos por parte de algunos alumnos...”. (Profesora 182, Formación profesional, Educación Superior, Amambay); “No poseemos preparación y acceso a los adelantos tecnológicos”. (Profesor 264, Educación Media, Cordillera); toca “Utilizar (estoy en proceso de aprendizaje) lo que la institución solicita y no lo que yo ya conozco”. (Profesora 356, Educación Media, Central); “Poca preparación en el manejo de las TIC...”. (Profesora 3484, Educación Escolar Básica, Educación Media, Educación Superior, Concepción); “La falta total de interés por parte de instituciones para capacitar a sus docentes para la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza virtuales, solo exigen”. (Profesora 717, Educación Escolar Básica, Educación Media, Itapúa); “Me es difícil, porque casi nunca he usado tecnología para dar una clase”. (Profesora 1023, Educación Escolar Básica, Itapúa).

Otras de las dificultades evidenciadas en la educación a distancia, corresponde a dificultades en la entrega de tareas, entre las que cabe mencionar: el retorno de las tareas en el tiempo establecido, la comprensión de las actividades, la dificultad para la evaluación, la incertidumbre de saber si los trabajos recibidos son copiados o no y la entrega de forma física más los gastos que corre a cuenta del docente. Algunos resultados que sustentan estas conclusiones son “No se realizan las tareas a tiempo y se atrasa el niño en el proceso”. (Profesora 169, Educación Inicial, Capital), “Las tareas no les llegan a todos los alumnos, y son pocos los que trabajan”. (Profesor 286, Educación Escolar Básica, Educación Media, Cordillera), “Repositorio inapropiado o desordenado de las actividades”. (Profesora 383, Formación profesional, Itapúa), “Trabajos copiados”. (Profesora 486, Educación Escolar Básica, Educación Media, Central), “...no lo entregan en tiempo y forma porque dicen no comprender muchos conceptos”. (Profesora 1111, Educación Escolar Básica, Educación Media, Itapúa), “No sé puede verificar del todo si realmente la tarea pertenece al alumno que las envía”. (Profesor 1290, Educación Media, Itapúa).

Otra de las dificultades encontradas, aunque en un menor grado son la falta de interés y responsabilidad de los alumnos en su aprendizaje. Al respecto los autores mencionan que existe “Falta de interés de los estudiantes”. (Profesora 41, Educación Escolar Básica, Educación Media, Alto Paraná); “...no se toma en serio las tareas ya que no existe la

suficiente motivación para realizarlas...”. (Profesora 441, Educación Inicial, Caaguazú); Falta de compromiso y responsabilidad”. (Profesora 452, Educación Escolar Básica, Concepción), entre otros.

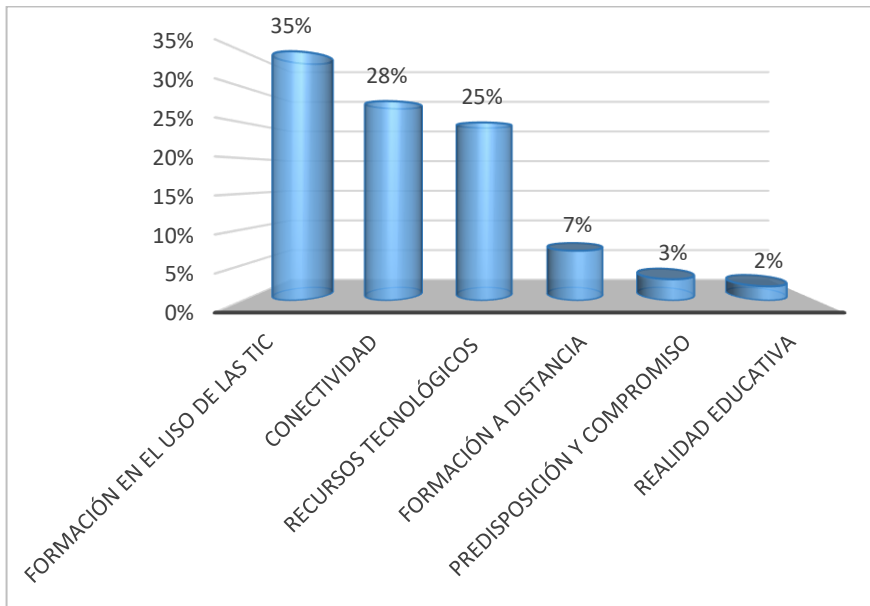
A ello se suma, la ausencia de compromiso y acompañamiento de los padres para con las actividades escolares de sus hijos; detallado en comentarios como “el desinterés de los padres”. (Profesora 349, Educación Escolar Básica, Caaguazú), “algunos padres no quieren ayudar a sus hijos”. (Profesora 716, Educación Escolar Básica, Central); “No todos los estudiantes cuentan con acompañamiento en la casa...”. (Profesora 782, Educación Escolar Básica, Alto Paraná); “...tiempo para acompañar a los hijos”. (Profesora 782, Educación Escolar Básica, Alto Paraná).

Y, finalmente, sobre la formación virtual, las debilidades encontradas hacen referencia al desconocimiento y falta de experiencia en esta nueva modalidad de enseñanza, la manera inapropiada de llegar al alumno y resistencia al cambio. Las aportaciones de los participantes a esta categoría fueron “Desconocimiento general sobre el tema”. (Profesora 310, Educación Escolar Básica, Educación Media, Cordillera); “La manera ineficaz e ineficiente para llegar y aprender del alumno”. (Profesora 318, Educación Escolar Básica, Educación Media, San Pedro); “...hay muchos colegas que son muy reacios para la implementación y uso de los recursos tecnológicos o a las clases virtuales a distancia”. (Profesora 435, Educación Escolar Básica, San Pedro); “Falta de experiencia del docente”. (Profesora 479, Educación Escolar Básica, Central); “Resistencia al entorno de las TIC”. (Profesora 1543, Educación Media, Itapúa)

En referencia a las sugerencias de los participantes para mejorar la educación a distancia mediante el uso de las TIC se encontró que, un 35% de los participantes consideran pertinente que para mejorar la educación a distancia deben atenderse las demandas de formación en el uso de las TIC, el 28% señalan que deben atenderse las fallas de conectividad y un 25% a las dificultades encontradas en los recursos tecnológicos. Aspectos que pueden valorarse en el gráfico siguiente:

Gráfico 2

Necesidades de mejorar la educación a distancia



Sobre las demandas de formación, se encontraron como resultados que es necesaria una capacitación teórica y práctica en el uso pedagógico de la TIC tanto para docentes como para estudiantes y que sea impartida por expertos, en correspondencia con ello se citan algunas de las respuestas obtenidas de los participantes: “Establecer una capacitación teórico-práctico constante para los docentes de las diversas áreas en función a la utilización de las herramientas digitales...”. (Profesora 3, Educación Superior, Central); “Primero se le forme a los docentes y luego para impartir, no se puede improvisar y generar un estrés en los mismos por la falta de preparación”. (Profesora 168, Educación Media, Educación Superior, Paraguarí); “Acompañamiento en la capacitación del uso de los recursos tecnológicos en conjunto; docentes, directores, padres y alumnos”. (Profesora 203, Educación Superior, Amambay).

Sobre las debilidades encontradas en la conectividad, los participantes sugieren proporcionar acceso gratuito a internet o en su defecto reducir los costos de telefonía para que sea accesible a todos los actores educativos (docentes y estudiantes); mejorar la cobertura para evitar el colapso de la plataforma, la lentitud en el acceso a las actividades educativas, entre otros elementos que obstaculizan el proceso de aprendizaje; y, dotación por parte del Estado de recursos tecnológicos para la población educativa sobre todo la menos beneficiada. Entre los comentarios que llevaron a redactar estos resultados se encuentran: “las señales a Internet sean óptimas y se pueda usar sin ninguna dificultad”. (Profesora 55, Educación Escolar Básica, San Pedro), “Para mejorar la educación a

distancia en zona rural se debe mejorar la cobertura de internet para poder llegar al 100% de los alumnos”. (Profesora 243, Educación Escolar Básica, Educación Media, Caazapá), “Facilitar Internet gratuito”, “Reducir el costo de conectividad para la población estudiantil”. (Profesora 248, Educación Escolar Básica, Amambay) y “Dotar a la población educativa de recursos tecnológicos”. (Profesora 333, Educación Media, Capital).

Sobre los elementos de mejora de la formación a distancia, los participantes sugieren que para mejorar estas debilidades la planificación y la organización de las tareas deben ser más sencillas, fáciles de entender, cortas y adecuadas al contexto de cada estudiante. Así también sugieren que la frecuencia semanal de horas de enseñanza debe ajustarse y tanto las innovaciones como las adecuaciones del contenido deben hacerse de acuerdo con las necesidades del alumnado. Algunos de los comentarios que respaldan estos resultados son: “mejorar la organización en cuanto a las tareas enviadas”. (Profesora 35, Educación Escolar Básica, Educación Media, Ñeembucú), “Directivas más claras”. (Profesora 85, Educación Media, Concepción), “Bajar la intensidad en horas de enseñanza, frecuencia semanal, carga horaria”. (Profesor 100, Educación Inicial, Educación Escolar Básica, Educación Media, Capital); “Actividades cortas y adecuadas a cada región”. (Profesora 1028, Educación Escolar Básica, Educación Media, Itapúa)

Y, sobre los elementos motivacionales sugieren que hace falta mejorar el compromiso de los docentes, los padres y los estudiantes para con esta modalidad educativa, para ello se debe primeramente trabajar la parte actitudinal, estar dispuesto a innovar y aprender, y luego, trabajar sobre la responsabilidad y la autonomía de los estudiantes y finalmente, establecer medidas de acompañamiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos. Los comentarios que llevaron a estos resultados son: “la apertura por parte de cada persona, no tanto lo tecnológico, eso se puede aprender”. (Profesora 319, Educación Escolar Básica, Educación Media, Guairá), “sólo se necesita positivismo y buena predisposición para aprender”. (Profesora 326, Educación Media, Formación profesional, Educación Superior, Alto Paraná), “Deben ser responsables y autónomos los alumnos”. (Profesora 452, Educación Escolar Básica, Concepción), “los padres acompañen a sus hijos sin tantas quejas”. (Profesora 459, Educación Escolar Básica, Educación Media, Paraguari)

4. DISCUSIÓN

Sobre los resultados obtenidos en las dos interrogantes analizadas en este estudio y que consisten en ¿Qué déficits tecnológicos percibe respecto a la entrega de las tareas a distancia? y ¿Qué sugerencias podría brindar para mejorar la educación a distancia mediante el uso de las TIC? se pudieron construir dos categorías de análisis cada una distribuida en diferentes subcategorías. Una de las categorías son las dificultades encontradas en la educación a distancia, dentro de ellas se encuentran como subcategorías las dificultades técnicas entre las cuales se pudieron clasificar la conectividad, las dificultades técnicas, la disposición de recursos, la eficacia de los recursos, la falta de recursos económicos y el uso e implementación de los recursos. La segunda categoría fue las sugerencias para mejorar las debilidades encontradas en la educación a distancia entre las que se observan como subcategorías las sugerencias formativas como capacitación teórica y práctica; para mejorar la conectividad como mejorar la calidad de la conectividad, acceso gratuito a internet y reducción de costos de conectividad; sobre la disponibilidad de los recursos TIC; sobre los procesos pedagógicos como la planificación de las actividades y la frecuencia a clases; y, los elementos motivacionales como el compromiso y la disposición de los actores educativos, la autonomía y las medidas de acompañamiento de los padres.

Al respecto puede señalarse que, las mayores dificultades encontradas en la educación a distancia en Paraguay desde el punto de vista de uno de sus principales actores como lo son los docentes, se observan dificultades de índole técnico como la conectividad, las dificultades técnicas, la disposición de recursos, la eficacia de los recursos, la falta de recursos económicos y el uso e implementación de los recursos TIC, los cuales concuerdan con los planteamientos expuestos en las investigaciones realizadas en este mismo contexto (educación a distancia en tiempos de pandemia) por Ducoing (2020), Barrón (2020), Chehaibar (2020), quienes han manifestado que las mayores dificultades encontradas a nivel mundial y en Latinoamérica son las fallas de conectividad y la escases de recursos por parte de las personas de bajo recursos.

Por otra parte, se observa que las dificultades pedagógicas encontradas como la recepción y entrega de tareas, la falta de interés de los estudiantes, la falta de compromiso y acompañamiento de los padres y el desconocimiento y falta de experiencia en la modalidad de educación a distancia, han sido poco estudiados en este contexto, tal vez por el hecho de que apenas comienza a verse los resultados pedagógicos. Sin embargo, los planteamientos de Casanova (2020) resultan coincidentes con estas aportaciones,

pues, el autor señala resalta que entre las dificultades evidencias se encuentra la falta de alfabetización mediática y digital, lo que conlleva una escasa formación en el uso de las TIC bajo esta modalidad educativa.

Así mismo, se ha observado que, aunque las estrategias propuestas por el Ministerio de Educación para garantizar la educación en este proceso de emergencia sanitaria contemplan el acceso gratuito a internet, la misma no se ha llevado a cabo con efectividad, pues, esta ha sido una de las mayores demandas señaladas por los participantes. En tal sentido, se hace pertinente que estas estrategias sean observadas con mayor cautela para definir si la aplicación de las mismas ha sido efectiva o requieren ajustarse y adecuarse a las verdaderas necesidades de la población.

Otro de los aspectos importantes a resaltar, que ha quedado en evidencia en este estudio y que concuerda con los planteamientos de Ducoing (2020) es que, la capacidad de acceso a las plataformas o medios de formación a distancia, no son suficientes para atender las demandas familiares. Se ha supuesto el acceso en un tiempo específico a todos los estudiantes cuando la realidad es que, en un mismo hogar existen varios individuos que requieren acceder al mismo tiempo y no cuentan con los recursos lo cual debe ser valorado con detalle, cosa que entorpece el proceso pedagógico.

En cuanto a las sugerencias expuestas por los participantes para superar las debilidades encontradas en esta nueva experiencia de educación a distancia, se puede ver que tal y como lo señala Casanova (2020) existe una necesidad forma que, según estos actores educativo, puede ser atendida con una adecuada formación teórica y práctica.

Finalmente, se puede señalar que sobre las sugerencias para mejorar la práctica pedagógica de educación a distancia a través de las TIC ante una situación de contingencia como las vividas en este momento como producto de la emergencias sanitaria ocurrida como consecuencia de la pandemia COVI-19, no existen mayores aportaciones y estudios, por lo que conviene seguir indagando al respecto con el propósito de que las investigaciones que se realicen en torno a ello permitan mejorar esta modalidad educativa.

4. CONCLUSIONES

Como conclusiones a este estudio puede señalarse que al determinar los déficits tecnológicos que percibe la población paraguaya con respecto a la educación a distancia y establecer los elementos que podrían mejorar estas debilidades, se pudo evidenciar que Paraguay ha sido un reflejo de las dificultades evidenciadas a nivel mundial, sobre todo en lo que respecta a las debilidades técnicas, por tanto, las medidas que se tomen al respecto deberían estar orientadas a satisfacer las demandas a nivel mundial.

También se concluye que, las mayores debilidades encontradas han sido de carácter técnico, pero las debilidades pedagógicas aún deben seguirse observando, por lo que se sugiere que se realicen mayores investigaciones al respecto con el propósito de ir mejorando en el camino. Al respecto, se plantean a continuación el conjunto de aportaciones que han hecho los participantes para mejorar estas debilidades:

Para mejorar los elementos técnicos se sugiere que el estado provea una mejor conectividad a internet y que el acceso al mismo sea gratuito o con costo pertinente para que todos puedan acceder al mismo, sobre todo la población de escasos recursos.

También se sugiere que exista una mayor disponibilidad de recursos TIC para que tanto los docentes puedan llevar a cabo su planificación pedagógico, como para que los estudiantes puedan realizar sus actividades.

La mayor sugerencia está enfocada en los aspectos pedagógicos, y ante ello se sugiere una mayor y mejor formación en competencias que permitan desarrollar un modelo pedagógico digital adecuado a las capacidades y necesidades tanto de docentes como de estudiantes.

Finalmente se puede señalar que son muchos los déficits tecnológicos y pedagógicos que percibe la población paraguaya con respecto a la educación a distancia, por lo tanto, tal como lo sugiere la UNESCO, esta modalidad pedagógica sigue siendo un reto para la sociedad en general y por ende se debe seguir mejorando en el proceso.

REFERENCIAS

Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En Casanova, H. (Coord.) (2020). Educación y pandemia. Una visión académica. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación – Universidad Nacional Autónoma de México, 75-82.

- Arias, F. (2006). *El proyecto de Investigación (6ta Edición)*. Venezuela: Editorial Epísteme
- Barrón, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En Casanova, H. (Coord.) (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación – Universidad Nacional Autónoma de México, 66-74.
- Casanova, H. (Coord.) (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación – Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En Casanova, H. (Coord.) (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación – Universidad Nacional Autónoma de México, 83-91.
- Ducoing, P. (2020). Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna. En Casanova, H. (Coord.) (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación – Universidad Nacional Autónoma de México, 55-64.
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, L. (2005). *Metodología de la investigación*. (5ta Edición). México: Mac Graw Hill.
- Martínez, M. (2008). *Nuevos fundamentos de la investigación científica*. España: Editorial Trillas.
- Ministerio de Educación y Ciencias (2020). *Tu escuela en casa. Plan de educación en tiempos de pandemia*. Paraguay: Ministerio de Educación y Ciencias.

CAPÍTULO 12

ADAPTACIONES CURRICULARES EN EL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO SOCIAL Y CULTURAL EN TIEMPOS DE LA COVID-19 EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Antonio Luis Bonilla Martos

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los siglos la historia del ser humano ha estado sometida a los avatares del tiempo y condicionada de modo directo por las enfermedades y los factores ambientales, con especial incidencia de los cambios climáticos, que han producido muertes masivas y transformaciones radicales en las formas de vida, obligando a migraciones y desplazamientos de unos territorios a otros, a veces, de poblaciones enteras.

Además de por las fuentes tradicionales y por las crónicas de los escritores clásicos, podemos conocer hoy día qué elementos han influido para que se den estas situaciones y qué efectos han producido, gracias a lo que Harper denomina archivos naturales:

Núcleos de Hielo, piedras rupestres, depósitos de lagos y sedimentos marinos conservan registros del cambio climático... Los anillos de un árbol y los glaciares son documentos de la historia medioambiental... Los huesos humanos, por su tamaño, forma y cicatrices, preservan un sutil registro de salud y enfermedades. Y el mayor archivo de todos quizá sean las hebras de ácidos nucleicos que denominamos genes. (2019, p.29).

Siguiendo a MCNeil en plagas y pueblos (citado por Harper, 2019), las plagas y enfermedades irían de la mano de la evolución humana, así la construcción de los primeros poblados en el Neolítico, la domesticación de los animales y el aumento de la densidad de población irían poniendo el caldo de cultivo apropiado para su pronta propagación. A estos factores vendría a sumarse en la actualidad el desarrollo de la tecnología, que ayuda a que virus y pandemias se extiendan con más rapidez a todos los rincones del planeta, como ha sucedido con la COVID-19.

Un buen ejemplo de lo que venimos diciendo, es una de las primeras pandemias que assoló parte del orbe conocido, nos referimos a la peste antoniana, que tuvo lugar,

aproximadamente, entre 165 – 180 d.C. Se trató de una epidemia de viruela o sarampión, los investigadores no se ponen de acuerdo, que sacudió con virulencia los territorios del Imperio Romano, produciendo una mortalidad de más de un tercio de la población de muchos lugares del Imperio. Se calcula que afectó a unos cinco millones de personas y que tuvo su origen en Mesopotamia, desde donde los legionarios romanos la propagaron por todos los territorios que habían conquistado, gracias a la magnífica red de calzadas que habían construido y a la extensión de los territorios incorporados a Roma.

Posteriormente, vendrían muchas otras epidemias y pandemias, como la peste negra, en Edad Media, siglo XIV, de proporciones y efectos devastadores, o la mal llamada “gripe española” durante la I Guerra Mundial.

El resultado y las consecuencias de las enfermedades cada vez se extenderán a más territorios y con mayor rapidez, debido a la mejora de las comunicaciones, al aumento de las relaciones comerciales, al crecimiento y concentración de la población y al aumento de las ciudades, tal como señalaba MCNeill.

Pero a pesar de ello, con los imparables avances de la medicina en las últimas décadas pensábamos que muchos patógenos estaban vencidos y eran cosa del pasado, aunque a medida que se erradicaban o controlaban unas enfermedades (cólera, viruela, etc.), hemos podido ver cómo hacían aparición otras nuevas como el Ébola, VIH, fiebre del Nilo, etc., pero nunca podíamos imaginar, en plena era de la tecnología del 5G, que una pandemia, como la COVID-19, podría afectarnos tan directamente y tener consecuencias tan catastróficas, obligándonos a cambiar, de modo radical e inmediato nuestros hábitos sociales y económicos a nivel mundial y la forma de ver el mundo.

Todos los sectores han sufrido con más o menos virulencia e intensidad el vapuleo de la enfermedad. Entre ellos el educativo, en todos los niveles, desde la educación infantil a la universitaria, lo que ha obligado a tomar medidas sin precedentes, suspender clases, adaptar espacios y materiales y metodologías de trabajo, todo esto en el mejor de los casos, ya que la cara más dura de la situación excepcional por la que estamos atravesando es la que afecta a los más desfavorecidos, a los que menos tienen, que son siempre los que más sufren cualquier desajuste en los equilibrios socioeconómicos del ámbito internacional, y en este caso, muchos millones de niños, con apenas recursos podrán asistir a clase a causa de la pandemia.

El confinamiento obligatorio de pueblos, ciudades y países que adoptaron una buena parte de los gobiernos de todo el mundo, hizo que de la noche a la mañana se

interrumpiese el normal funcionamiento de las estructuras básicas de la sociedad, entre ellas la asistencia a escuelas, institutos y universidades, como hemos señalado, por lo que fue necesario, de la noche al día, readaptar las formas de impartir clase.

2. MÉTODO

Ante la imposibilidad de emplear el sistema tradicional de enseñanza que se había venido utilizando de modo habitual, con la presencia física del alumnado en el aula, exposiciones del tema, más o menos magistrales, por parte del profesorado e intervenciones de los alumnos para aclarar dudas o aportar ideas, la crisis sanitaria nos ha llevado a tocar fondo con la aparición del COVID 19, y ha obligado a un replanteamiento de nuevos métodos y metodologías de trabajo en las que no fuese necesario la presencia física de los alumnos.

Las nuevas tecnologías han tenido un papel esencial en muchos campos, en especial en el educativo, así a través de los diferentes dispositivos electrónicos: Tablet, ordenadores, teléfonos móviles, conexiones a internet y mediante programas de ordenador ha sido posible la continuidad en la labor de enseñanza y aprendizaje de modo virtual.

A nivel universitario, tal vez haya resultado más fácil la adaptación a nuevas fórmulas de trabajo que en otros niveles educativos, ya que, aunque no todos, profesores y alumnos, utilizan las nuevas tecnologías de forma sistemática, sí la mayor parte lo hacen, además con anterioridad a esta situación, las instalaciones, medios y programas ya existían y eran utilizados por buena parte de la comunidad universitaria.

En relación a la asignatura de Conocimiento del Entorno Social y Cultural del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en la que he impartido clase durante el período de confinamiento, nos hemos visto en la necesidad de cambiar los métodos y la metodología de enseñanza, al igual que en otros muchos lugares, para adaptarnos a la nueva y excepcional situación que hemos y seguimos viviendo.

Los nuevos principios metodológicos que se han tenido en cuenta para adaptarse a esta situación de excepcionalidad han partido de la creatividad, versatilidad, adaptabilidad y trabajo en grupo de modo virtual.

En cuanto a los métodos utilizados, se ha buscado para cada tema de la asignatura el que fuese más adecuado, así se han realizado: itinerarios didácticos virtuales, guías didácticas sobre elementos patrimoniales de nuestro entorno y las actividades que se realizan en él, mapas conceptuales, textos argumentativos, comentarios y exposiciones de cuadros del Museo de Bellas Artes.

2.1. Mapa conceptual

Para trabajar el tema sobre el “Área de Conocimiento del Entorno en el Currículo”, en el que se hace referencia fundamentalmente a las diversas normas educativas y a su regulación y tratamiento a nivel legislativo se optó por la realización de mapas conceptuales, ya que estos obligan a los alumnos a leer, comprender y sintetizar los aspectos más relevantes de los contenidos que se desarrollan en el texto de referencia, puesto que para su elaboración van a tener que extraer lo más significativo del mismo, mediante la creación de apartados en los que se incluyen los conceptos más importantes que irán relacionando a su vez, a través de palabras de nexo con nuevos apartados conceptuales que recojan todos los aspectos de más relevancia. Previamente, para facilitarles la labor se les entregó un resumen del tema para que lo comprendieran mejor y se centraran en los contenidos más importantes.

Aunque la realización de mapas conceptuales en el ámbito educativo es algo, más o menos frecuente, sin embargo, la mayor parte de los alumnos de esta asignatura no estaban familiarizados con ellos por lo que les resultaron de mucha utilidad.

2.2. Texto argumentativo

Con la elaboración de un texto argumentativo expresamos nuestra opinión sobre cualquier asunto, mediante argumentaciones, más o menos objetivas, en las que sustentamos nuestros razonamientos, para lo que resulta fundamental desarrollar un pensamiento crítico.

La estructura del texto argumentativo está formada por tres partes, una introducción, en la que se presenta la información o la tesis que defendemos contextualizando el asunto, argumentación en torno a las consideraciones expuestas y finalmente, la conclusión.

Para trabajar el tema sobre los “Grupos Sociales: Familia y Escuela” en el que la enseñanza de los valores es fundamental, se programó una clase virtual con los alumnos

para explicarles los aspectos más relevantes en los que debían incidir y posteriormente solicitarles que partiendo de los contenidos que habían visto, elaborasen un texto argumentativo, tomando como base un artículo de una revista sobre la vida del hijo del dictador de Guinea Ecuatorial Teodoro Obiang en el que se profundiza en el alto grado de corrupción de los que detentan el poder, y el bajo nivel de vida de la población a pesar de disponer este país de uno de los más altos productos interiores brutos de toda África, lo cual representa un total contrasentido.

2.3. Trabajar con mapas cartográficos

Para acercarnos al concepto de “Espacio y su tratamiento didáctico”, no solo como elemento físico sino también geográfico, susceptible de representación gráfica, se programó una sesión virtual con los alumnos para enseñarlas a interpretar planos y mapas de distintas características y temáticas: topográficos, geológicos, de carreteras, etc., así como los elementos que los componen: Escala, coordenadas de longitud y latitud, simbología, etc., para posteriormente realizar un ejercicio de localización en mapas de diferentes características.

2.4. Comentar textos históricos

Para facilitarles la comprensión del “Concepto temporal y su tratamiento didáctico”, incluido la de tiempo histórico, se pidió a los alumnos que llevarsen a cabo un comentario de una novela histórica, ya que los textos históricos constituyen una de las fuentes fundamentales para conocer la Historia. Pueden ser de muy diversa índole, desde cartas personales a diarios, pasando por memorias, novelas, ensayos, informes, etc., por lo que, a la hora de analizarlos, aunque presenten algunas pautas comunes, habrá que tener en cuenta las particularidades específicas de cada uno. En líneas generales, podemos señalar entre los puntos clave a analizar los siguientes:

- Autor y época. Se buscarán datos biográficos sobre la vida del autor, características de la época en que vivió y una relación de sus obras más destacadas.
- Asunto. Temática principal sobre la que versa el documento o la obra.
- Hechos. Síntesis de los acontecimientos que se narran en la obra.
- Protagonistas. Relación y descripción de los personajes que aparecen en la obra, señalando si son reales o imaginarios, principales o secundarios.

- Estilo. Modo en que está escrito el texto: en prosa, en verso, en primera o en tercera persona, si es descriptivo, lento, rápido, etc.
- Visión. Cómo describe el autor y qué opinión tiene de los hechos a los que hace mención.
- Otros aspectos. A la hora de analizar un texto histórico, vamos a encontrar elementos espaciales, temporales o personales que nos aportarán valiosos datos históricos, geográficos y humanos cuyo análisis nos ayudará a contextualizar y comprender mejor el texto. (Bonilla, 2016).
- Por último, conclusión y valoración personal de la obra.

2.5. Análisis y exposición de un cuadro

El tema relativo a la “Actividad en el Entorno” abarca muchos aspectos sociales, como pueden ser: la visita a museos de diversa índole, conocer el patrimonio artístico y cultural que nos rodea, a las personas que integran la sociedad o los oficios que realizan, por ello se utilizaron diversos métodos de trabajo, por un lado, la realización de una guía didáctica sobre los principales monumentos de la localidad, y por otro, el análisis y exposición virtual de un cuadro del Museo de Bellas Artes de Granada.

En relación con la exposición de un cuadro, se llevó a cabo de modo virtual, de forma individual o por parejas. Para realizar un análisis histórico artístico de una pintura, se les facilitó previamente información profusa sobre cómo hacerlo, explicándoles los pasos a seguir, y las características básicas que contiene un cuadro.

- En primer lugar; la contextualización: autor, obra, época, lugar, etc.

¿Quién la hizo? Breve reseña biográfica ¿Qué otras obras realizó? Catálogo de las obras más importantes que nos legó.

¿Cuándo y dónde fue hecha? Cualquier obra de arte, responde al gusto de un momento temporal, por lo que podemos adscribirla a una corriente artística.

¿Para quién y para qué lugar fue hecha? Algunas obras pictóricas están realizadas sobre un soporte fijo, por ejemplo, los impresionantes paneles de pinturas rupestres hechas sobre las paredes de las cuevas o los frescos que adornan paredes y techos de iglesias y palacios, pero la mayor parte de las pinturas son bienes muebles, por lo que pueden ser trasladadas de un lugar a otro, aun así fueron encargadas, en muchos casos, para un lugar concreto, a veces conocido y/o conservado y otras no, al igual que sucede

con la persona que realizó el encargo. Datos que nos aportan una valiosa información histórica cuando se conocen.

- Aspectos técnicos.

Cada pintura o dibujo, están realizados con una técnica diferente: acuarela, fresco, temple, óleo, etc.,

También, es importante conocer el soporte sobre el que está hecha: lienzo, madera, muro, metal, cera, cerámica, etc., además de conocer las medidas de la obra.

- En tercer lugar, los aspectos iconográficos. Toda pintura, sea más o menos abstracta, tiene un motivo, que pueden ser de muy diversos tipos:

Algunos de los más destacados son de tema: religioso, histórico, bíblico, paisaje, retrato, mitológico, costumbrista o de género en el que se representan escenas de la vida cotidiana más o menos trascendentes, vistas de arquitectura, naturalezas muerta o bodegones, etc.

- Aspectos formales, a través de lo que se puede realizar una lectura de los códigos que encierra la pintura:

Así nos fijaremos en: línea, volumen, perspectiva, color, luz o composición.

- Finalmente, aspectos personales:

Qué ha querido transmitir el autor con su obra y qué opinión tenemos sobre la misma.

2.6. Guía didáctica

Para conocer mejor el tema de la “Actividad Humana en el Entorno” en sus aspectos históricos y culturales, se programó una clase virtual para explicarles el contenido, y se pidió al alumnado que realizase una guía didáctica, de modo individual o por parejas, en la que se recogiesen monumentos históricos de la ciudad y de su localidad, que tuviesen un nexo temático común, por ejemplo, la música, la arquitectura, el agua, el folclore, etc., que tendrían que exponer virtualmente. Las pautas que se les facilitaron fueron las mismas que habitualmente se les dan en los seminarios prácticos, con la diferencia de que había que sustituir las visitas presenciales a los diferentes lugares por otras virtuales.

Además, para realizar la guía, se les facilitó un documento explicativo con los apartados que debían de integrarla: introducción sobre la temática a trabajar, inserción y justificación a nivel curricular del contenido de la guía, breve explicación de los elementos patrimoniales elegidos, programación de diversas actividades que tuviesen

como hilo conductor la temática asignada a cada grupo de trabajo, incluyendo además un elemento patrimonial de su localidad.

Para finalizar se realizó una exposición virtual en *power point* de cada uno de los trabajos.

3. RESULTADOS

Se pasó un cuestionario a los alumnos de tercer curso, grupos C y D de Educación Infantil, de la asignatura de Conocimiento del Entorno Social y Cultural, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada para conocer su opinión sobre los métodos y la metodología de trabajo que se había utilizado en esta asignatura como consecuencia de las circunstancias sobrevenidas a causa de la COVID-19.

El grupo C, estaba compuesto de 48 alumnos, de los que los que 21 contestaron el cuestionario y el grupo D, integrado por 47, de los que respondieron 19, lo que representa un 42,1 por ciento del total.

Encabezando el cuestionario, se les indicaba que debido a las circunstancias sobrevenidas por la pandemia del coronavirus, para conocer nuestro entorno social y cultural así como el patrimonio histórico, se ha sustituido la metodología y los recursos que se emplean habitualmente en la enseñanza aprendizaje de la asignatura de Conocimiento del Entorno, basada en clases presenciales y métodos de trabajo directos (como la investigación, observación y participación del alumnado con visitas a museos y monumentos históricos, centros educativos, paseos literarios, etc.), por actividades no presenciales con las que se han intentado paliar la imposibilidad del acercamiento directo a estos lugar.

A continuación, se presenta la tabla con los resultados a las diferentes preguntas que se les hizo sobre los nuevos métodos de trabajo empleados que para la mayor parte del alumnado, como se puede apreciar, fueron satisfactorios o muy satisfactorios.

Tabla 1.

Opinión sobre métodos de trabajo virtuales.

Grado de interés(1 muy bajo, 2 bajo, 3 medio, 4 alto, 5 muy alto)	1	2	3	4	5
¿Consideras adecuados la metodología y los métodos de trabajo empleados?				10	30
¿Te han servido para comprender mejor los temas tratados en la asignatura?			3	11	26

¿Te ha sido útil la realización de mapas conceptuales en los temas que se han realizado?			1	16	23
¿Te ha sido útil la realización del comentario argumentativo para conocer los problemas sociales y relacionarlos con el contenido del tema correspondiente?		1	3	11	25
¿Te ha sido útil la lectura del libro recomendado y la realización de un comentario histórico para acercarte más al conocimiento social e histórico?				6	34
¿Te ha sido útil la realización de la práctica a través de la relación entre algunos elementos curriculares (competencias, elementos transversales, recursos educativos, etc.) para conocer y saber utilizar mejor a nivel didáctico los distintos elementos que componen la actividad humana en el entorno?		1	2	11	26
¿Te ha sido útil la realización de una guía didáctica para conocer y valorar más el patrimonio cultural e histórico?			3	5	32
¿Te han sido de utilidad los resúmenes de los temas que se te han facilitado?			2	9	29
¿Te han sido de utilidad los temas de vídeo grabados que se te han facilitado?			1	2	37

Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

A menudo nos cuesta modificar la forma de actuar o de pensar, nos sentimos seguros y cómodos en nuestra zona de confort, por lo que tenemos cierta predisposición, a rechazar de antemano lo desconocido, lo que pueda suponer un cambio en algún ámbito de la vida, ya sea personal o profesional.

Sin embargo, a pesar de ese miedo e incertidumbre inicial a lo nuevo, la interpretación de los resultados obtenidos en los cuestionarios de satisfacción pasados a los alumnos, nos indica que aunque se cambie la sistemática de trabajo es posible estimular e incentivarlos consiguiendo una alta implicación a través de nuevas fórmulas y espacios que hagan que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más dinámico y participativo, o al menos igual que lo era.

Hemos visto que existe la posibilidad de conjugar teoría y práctica, sin necesidad de estar presentes en un espacio concreto. En el caso que nos ocupa sobre el conocimiento

del entorno que nos rodea y del patrimonio histórico y cultural, es posible realizar un acercamiento a estos ámbitos y a otros aspectos de la vida cotidiana de las personas, tanto a nivel espacial como temporal sin necesidad de realizar visitas directas, a ciudades, monumentos, museos o yacimientos arqueológicos con los medios tecnológicos de que disponemos hoy en día, consiguiendo que los alumnos disfruten y aprendan, aunque también resulta claro su preferencia por las clases presenciales. Desde luego, no es igual ver un monumento en vivo y en directo que a través de una fotografía o un video, se pierden elementos perceptivos de luz, color, tamaño, textura, etc.

5. CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos se desprende que a pesar de que un 77,5 % está muy satisfecho, y el resto un 22,5 % satisfecho (ítems. 5) con los métodos utilizados, sin embargo la mayor parte del alumnado, un 72,5 %, sigue considerando que se aprende más con las clases presenciales, como se puede apreciar en la tabla 2 (ítems. 1), tan solo, tres alumnos, un 7,5 %, cree que se aprende más con el sistema no presencial, y para un 20 % tan válida es una forma de aprendizaje como la otra.

Por otro lado, está claro que un 97,5 % (ítems. 2) no es partidario de que se sustituyan las clases presenciales por las virtuales, sí en cambio un alto porcentaje, un 62,5 % (ítems. 3) considera que deberían complementarse las clases virtuales con las presenciales, el mismo número de alumnos que cree que no debería volverse solo a las clases presenciales (ítems.4)

Tabla 2.

Opinión sobre métodos de trabajo virtuales.

Grado de interés(1 muy bajo, 2 bajo, 3 medio, 4 alto, 5 muy alto)	Si	No	1	2	3	4	5
¿Se aprende más de este modo que con las clases presenciales?	3	29			8		
¿Crees que este sistema no presencial debería sustituir totalmente al presencial?	1	39					
¿Crees que deberían complementarse e impartirse clases presenciales y no presenciales?	25	15					
¿Crees que debería volverse solo a las clases presenciales?	15	25					
En general, ¿cuál ha sido tu grado de satisfacción con la forma de afrontar esta asignatura?						9	31

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, como conclusión final extraemos que el alumnado sigue prefiriendo la enseñanza tradicional, pero complementándola con la utilización de las nuevas tecnologías y de clases virtuales.

REFERENCIAS

- Aranda Hernando, A.M. (2010). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Bonilla, A.L. (2018). La actividad humana y los elementos que forman el entorno social y cultural. En Bonilla, A.L. y Guasch, Y. (Coords.) *Entorno, sociedad y cultura en educación infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones*. (pp.165-176) Madrid: Pirámide.
- Galindo, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico y estrategias metodológicas. En Liceras, A. y Romero, G. (Coords.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. (pp. 73-93). Madrid: Pirámide.
- Galindo, R. y Bonilla, A.L. (2016). Enseñar y aprender Historia en Educación Primaria. En Liceras, A. y Romero, G. (Coords.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. (pp. 119-139). Madrid: Pirámide.
- Harper, K (2019). *Cambio climático y enfermedad en el fin de un imperio. El fatal destino de Roma*. Barcelona: Planeta.
- Hernández Ríos, M.L., (2016). El patrimonio cultural y natural en la didáctica de las Ciencias Sociales. Enseñar, aprender y sensibilizar. En A. Liceras y G. Romero (coords.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 163-192) Madrid: Pirámide.

CAPÍTULO 13

USO DE LOS DISPOSITIVOS DE PANTALLA POR NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE SEIS AÑOS, EN SU ENTORNO FAMILIAR

Juan Luis Gómez Gutiérrez

1. INTRODUCCIÓN

La exposición en la vida familiar a los dispositivos digitales con pantalla está aumentando de manera muy significativa, de la misma forma que lo está haciendo la preocupación de muchos investigadores multidisciplinares acerca del tiempo que los niños y niñas más pequeños pasan delante de las pantallas y por cómo esta exposición puede afectarles en las distintas dimensiones de su desarrollo. El creciente tiempo en el que los niños están conectados a los distintos dispositivos de pantalla está cambiando los equilibrios básicos vinculados al proceso de desarrollo, está modificando sus hábitos, sus costumbres, sus formas de relacionarse, sus necesidades y con ello, sus actividades presentes y futuras.

El "*tiempo de pantalla*" se refiere al tiempo que permanecen ante cualquier dispositivo, incluidos teléfonos inteligentes, tabletas, televisores, videojuegos, ordenadores, etc. El "*el uso de pantalla*", plantea la costumbre, hábito, finalidad y forma en la que se lleva a cabo dicho tiempo de pantalla. Estos dos conceptos resultan básicos en la investigación acerca de los dispositivos de pantalla y las posibles repercusiones que tiene su uso en la vida presente y futura de los más pequeños.

Debemos distinguir dos tipos principales de dispositivos de pantalla. Los primeros son los vinculados al fenómeno televisivo y que durante muchos años han copado la investigación acerca de las repercusiones que su uso y abuso, podría tener sobre la vida de las personas. Dentro de este primer grupo de dispositivos encontramos principalmente la televisión y el vídeo tradicional visto a través de la TV². Los segundos, de más reciente aparición y que han ido generalizándose de manera agigantada en los últimos años, son aquellos que hemos denominado DMP³ (dispositivos móviles con pantalla) y entre los

² A estos dos dispositivos, TV y vídeo, los llamaremos de ahora en adelante DPTV

³ Dispositivos móviles con pantalla, de ahora en adelante DMP

cuales encontramos principalmente, los teléfonos móviles (Smartphone y iPhone), las tabletas, las consolas de videojuegos y los ordenadores (portátiles y de sobremesa).

La innovación tecnológica y la irrupción de los nuevos DMP y DPTV ha transformado la relación de los niños y de sus familias con los medios, así como el rol de dichos dispositivos en la vida (desarrollo, salud y educación) de los bebés y niños pequeños (American Academy of Pediatrics, 2016).

Gran parte de los estudios e investigaciones internacionales a las que hemos accedido están desarrolladas desde el terreno de las ciencias de la salud, no encontrando apenas evidencias de investigación promovidas desde el ámbito educacional y psicopedagógico.

Centramos nuestro trabajo en el período crítico para el desarrollo humano que discurre entre el nacimiento y los 6 años, pero ¿por qué? Primero, por ser un gran desconocido el tema concreto que nos ocupa del uso que hacen los más pequeños de los dispositivos de pantalla en el ámbito familiar. Segundo, por la trascendencia que tiene este uso sobre un cerebro y una personalidad en un momento crítico para el desarrollo de sus estructuras.

Ahora bien, si no existe una adecuada y suficiente estimulación lingüística, persona a persona, *face to face*, y con una dedicación adecuada en tiempo y en presencia durante este periodo crítico de los primeros años, no existirán adecuadas "huellas en la nieve" y por lo tanto la ventana de desarrollo del lenguaje oral (expresión y comprensión) se cerrará, se atrofiarán las conexiones lingüísticas y su capacidad para interconectar.

Los niños cuando nacen traen “de serie” un cerebro capaz de comenzar el fascinante y complejo proceso de desarrollo humano. Traemos, de partida, un cerebro con todo lo necesario para ir conformándose, pero también un cerebro que requiere ir estableciendo, progresiva y continuamente, la circuitería neuronal, la compleja red de neuronas que irán configurando su futuro. Una de las características peculiares que muestra el cerebro humano es su adaptabilidad a las circunstancias. La plasticidad neuronal es uno de los fenómenos más fascinantes y desafiantes de la neurociencia. Hace más de medio siglo que Hebb estableció un marco teórico que describe el fenómeno por el cual el cerebro se adapta a su entorno basado en la experiencia y en la plasticidad neuronal (Hebb, 1949). Según las teorías de la neuroplasticidad, el pensamiento y el aprendizaje cambian tanto la estructura física del cerebro como su organización funcional (Galván, 2010). ¿Y esto qué quiere decir? Para entenderlo de manera sencilla podríamos afirmar, que el cerebro y las complejas redes neuronales que se van tejiendo en él, son el resultado de la adaptación al

medio en el que está el niño. La configuración del cerebro y de su compleja red de conexiones neuronales va a depender de las experiencias que presidan la vida del niño, principalmente, durante este período crítico.

Los seres humanos tenemos, básicamente, la misma estructura cerebral de nuestros antepasados de hace miles de años. Tenemos un cerebro preparado para desarrollarse y aprender a través de la experiencia directa con el entorno natural y humano en el que vivimos. Para que se entienda con facilidad desde la metáfora computacional, los niños nacen como los de hace miles de años con un equipo neurológico básico, con todo lo necesario para funcionar. Desde ese momento, y a partir de las experiencias vividas, se va a ir dando a ese equipo la configuración que diferenciará básicamente a unos seres humanos de otros. El cerebro humano, es un portentoso procesador preparado para desarrollarse y aprender de las experiencias. Dado que es muy parecido al de los seres humanos de hace decenas de miles de años, está preparado para aprender desde la experiencia real, directa, personal, social y manipulativa. Los niños precisan tocar los objetos, llevárselos a la boca, tirarlos al suelo, recogerlos, volverlos a tirar, ver cómo otra persona lo hace. Aprendemos así, con la experiencia directa y real sobre los objetos, las situaciones y las personas. Aprendemos gran cantidad de cosas también por ensayo y error, o intentando imitar a la persona *experta* que ha realizado algo que nos llama la atención. El cerebro humano se desarrolla y aprende a través de la experiencia directa con el mundo real, con el mundo tridimensional que nos envuelve. De ahí, que sea tan importante el ofrecer a los niños, durante este período, un entorno estimulante, dotado de posibilidades simples y complejas de acción.

En este punto surgen algunas de las inquietantes preguntas que mueven a la realización de nuestra investigación y que por la trascendencia que puede tener en las vidas de los más pequeños miembros de nuestra sociedad debiéramos intentar responder desde el conocimiento científico. ¿Se organizará igual el cerebro de un ser humano cuya actividad y experiencia habitual se desarrolla, esencialmente, en el contexto de dispositivos digitales (virtuales) que otro con predominancia de experiencia directa, sobre los objetos reales y en abundante contacto directo con otros congéneres? ¿Será lo mismo, para el desarrollo del lenguaje oral, escuchar hablar o cantar a través de una aplicación en un dispositivo digital, que mantener contacto lingüístico directo y abundante con la madre o con otros seres humanos? ¿Cómo se desarrollarán los hábitos y comportamientos ante el uso habitual de dispositivos móviles que exijan de los niños respuestas inmediatas,

cambios constantes de estímulos, exposición o no a refuerzos ante determinadas respuestas correctas o incorrectas, vivencia continua ante realidades virtuales en la pantalla sin tanto contacto con el mundo real? ¿En qué medida puede afectar a la construcción de su estructura neuronal y a sus relaciones sociales la inmersión excesiva de los niños en período crítico de desarrollo en el uso de los DMP?

Pues bien ¿qué pasará con los niños que, durante su período crítico para el desarrollo del lenguaje, pasan horas y horas a la semana con una *niñera digital* en forma de DMP o DPTV escuchando música, cuentos, jugando o simplemente tocando la pantalla compulsivamente? ¿Podemos pensar que por el hecho de escuchar sonidos principalmente a través de los DMP el niño va a desarrollar su lenguaje oral? ¿Un niño menor de treinta meses, es capaz de dar sentido a las imágenes que aparecen en una pantalla bidimensional y asociarlas al mundo tridimensional en el que vive?

Otro tema importante, en lo que hemos dado en llamar el desarrollo social e interpersonal del niño, es todo lo relacionado con el comportamiento social y el establecimiento de relaciones con otras personas. Uno de los aspectos fundamentales en el crecimiento de un ser humano es el desarrollo de vínculos, comportamientos, habilidades, actitudes y valores sociales. En otras palabras, el desarrollo de todo aquello que tiene que ver con la vinculación, socialización y relación del individuo con sus congéneres. Los niños van aprendiendo a emitir respuestas, en un principio gestuales o muy simples (llanto, sonrisa, sorpresa, movimientos de manos, etc.), con las que comunicarse y expresar su estado de ánimo a los otros; más adelante, estas respuestas se van haciendo más complejas y permiten la expresión, no sólo de emociones primarias, sino también emociones secundarias y otros estados de ánimo.

Para llevar a cabo todo este proceso de conexión y relación social, los niños durante el período crítico del nacimiento a los 6 años, precisan fundamentalmente algo tan sencillo y clásico como el contacto social directo, habitual e intenso con otras personas, otros niños y adultos en los que observar sus pautas de acción y relación social para poder llevar a cabo sus propios avances en esta materia, con el fin de desarrollar su socialización y todo lo que ello conlleva para el crecimiento humano individual y social.

2. MÉTODO

La parte inicial del proyecto de investigación, motivo de este artículo, ha consistido en la recogida de información, acerca del uso que hacen los niños y niñas comprendidos entre 2 y 6 años de los dispositivos móviles de pantalla y de la televisión dentro del ámbito familiar, así como las características que tiene dicho uso. Este proyecto se ha llevado a cabo a través de la recogida de información relevante procedente de padres y madres con hijos de edad entre los márgenes ya citados. Con la información recabada, pretendemos contar con una radiografía, lo más clara posible, de la realidad acerca del uso que hacen los niños de los DMP y DPTV en sus vidas cotidianas en su ambiente familiar. El proceso de recogida y análisis de datos se ha desarrollado durante el período comprendido entre septiembre de 2018 y enero de 2020.

2.1. Población participante

El procedimiento ha consistido en una investigación etnográfica sujeta a un análisis de carácter descriptivo-cualitativo ex post-facto, basada en la recogida de información procedente de familias a través del cuestionario confeccionado específicamente para esta ocasión.

La población diana a la que se ha dirigido la recogida de información han sido familias con uno o más hijos en edades comprendidas entre los 2 y los 6 años matriculados en centros educativos: escuelas infantiles y colegios con educación infantil. La población que ha participado en el estudio en su totalidad, 620 familias, se circunscribe geográficamente, en su totalidad, a la Comunidad de Madrid. Los centros de procedencia han sido seleccionados y segmentados de manera que pudiéramos obtener una muestra de población lo más representativa posible de las distintas extracciones sociales, económicas, geográficas y culturales del marco territorial estudiado.

Dichos centros educativos se distribuyen de la siguiente manera:

- **Centros públicos** (Escuelas Infantiles y CEIP), cuestionarios respondidos: **341 (55%)**
 - 2 centros pertenecientes a municipios de menos de cinco mil habitantes: 15 niños/niñas; 6 centros pertenecientes a municipios de más de cincuenta mil habitantes: 326 niños/niñas.
- Centros concertados, cuestionarios respondidos: 217 (35%)

- 4 centros pertenecientes a municipios de más de cincuenta mil habitantes
- **Centros privados**, cuestionarios respondidos: **62 (10%)**
 - 2 centros pertenecientes a municipios de más de cincuenta mil habitantes

Desde el punto de vista del nivel formativo de los progenitores se distribuyen de la siguiente manera: Estudios Primarios: madres (10,5%), padres (13,5%); Estudios Secundarios: madres (48,5%), padres (47,5%); Estudios Superiores: madres (41,0%), padres (39,0%).

2.2. Instrumento y procedimiento de recogida de información

Para la recogida de datos, se ha elaborado y utilizado el “*Cuestionario sobre el uso de dispositivos con pantalla y su impacto sobre el desarrollo y el aprendizaje (DPIDAN)*” que consta de tres partes diferenciadas en base a la organización de la información:

- Datos demográficos (7 ítems).
- Uso de los DMP por parte de los niños de entre 2 y 6 años en su entorno familiar y hogar (9 ítems).
- Uso de los DPTV por parte de los niños de entre 2 y 6 años en su entorno familiar y hogar (8 ítems).

Para la cumplimentación por parte de las familias se contó con la colaboración de los respectivos centros educativos, quienes facilitaron el acceso y contacto entre el equipo investigador y las familias. En total, se solicitó la participación de 957 familias de las que se obtuvieron, un total de 620 cuestionarios cumplimentados, es decir el 64,8%.

3. RESULTADOS

Respecto de los datos más significativos acerca del uso que los niños dan a los DMP en su entorno familiar podemos resaltar los siguientes aspectos:

Edad de comienzo en el uso de los DMP y distintos dispositivos de uso

Un primer dato que llama poderosamente la atención del investigador es que el 100% de los niños y niñas (620) a los que se estudió utilizan uno o varios DMP desde los 2 años, variando evidentemente la variedad de dispositivos que utilizan y la cantidad de tiempo diario en el que lo hacen⁴. Esto evidencia que en las familias españolas es algo

⁴ Smartphone e iPhone (37,4%), tabletas (38,4%), videoconsolas de juego (11,1%) y ordenadores portátiles (13,1%).

absolutamente común permitir el uso de DMP a sus hijos más pequeños en determinados momentos de la vida familiar.

Respecto a los dispositivos que utilizan los niños, los datos muestran que los Smartphone y iPhone son utilizados por el 64,4%, las tabletas por el 73,6%, las videoconsolas de juego un 11,1% y los ordenadores portátiles un 13,1%. Téngase en cuenta que hay niños que emplean de manera indistinta varios tipos de DMP. Los niños de 2 a 3 años utilizan fundamentalmente teléfonos inteligentes (73,4%), en tanto que las tabletas son el DMP más utilizado por ellos (76,3%). Entre los 3 y los 4 años siguen siendo éstos los DMP más utilizados, con el 78,3% y 81,7%, respectivamente. Entre los 4 y 5 años, ya aparece el uso de otros dispositivos, como los videojuegos (13,4%), los ordenadores portátiles (16,5%), los teléfonos móviles (82,1%) y las tabletas (84,3%). De los 5 a 6 años los datos de uso son muy similares, los videojuegos (15%), los ordenadores portátiles (18,2%), los teléfonos móviles (85,1%) y las tabletas (86,5%). La facilidad de uso de las tabletas digitales y de los teléfonos inteligentes, ya sean Smartphone o iPhone, hacen que sean los más utilizados por los niños en estas edades, basta con un toque para que el DMP lleve a cabo la orden dada por el usuario, con sistemas de acceso de un solo toque y sin necesidad de seguir instrucciones escritas.

Según los datos de nuestra consulta, un 82,9% de los niños de entre 2 y 6 años ven diariamente la TV, en tanto un 17,1% lo hacen de una manera muy ocasional.

Uso que le dan los niños a los DMP

Otra de las cuestiones que nos interesaba conocer era las finalidades de uso para las que emplean los niños los DMP, o si se quiere, para qué utilidades se los facilitan los padres. Nos encontramos los siguientes datos:

Smartphone y iPhone: Para juegos (24,4%), para ver y/o escuchar cuentos (15,9%), para escuchar canciones (37,5%) y para realizar actividades de aprendizaje (22,2%).

Tableta: Para juegos (27,7%), para ver y/o escuchar cuentos (16,8%), para escuchar canciones (29,6%) y realizar actividades de aprendizaje (25,9%).

Videoconsola de juegos: Para juegos (82,6%), para escuchar canciones (13%) y realizar actividades de aprendizaje (4,4%).

Ordenador portátil: Para juegos (14%), para ver y/o escuchar cuentos (14%), para escuchar canciones (25,6%) y realizar actividades de aprendizaje (46,4%).

Tiempo diario y semanal de uso de los DMP

Una de las variables clave para valorar el uso que hacen los niños de entre 2 y 8 años de los DMP es conocer el tiempo diario aproximado que están conectados a estos dispositivos. Los datos hallados en nuestro estudio han sido muy significativos del alcance “invisible” del problema. El 52% de los niños de estas edades, permanecen diariamente conectados a los DMP más de 3 horas, y el 88,5%, según sus padres, están “enganchados” por encima de las 2 horas.

La distribución del tiempo de uso diario de los DMP, supone que, durante la semana, lunes a viernes, el tramo temporal principal de uso es por la tarde, desde la llegada del centro educativo hasta las 21:00 horas (73,7%). A continuación, en segundo lugar, el tramo comprendido desde que se levantan hasta que salen para la escuela, en el que un 22,9% dicen usar los DMP. Y, en tercer lugar, está el tramo comprendido entre las 21:00 y las 23:00 con un 4%. Debemos constatar que hay niños que usan los DMP en distintos momentos del día, con lo que algunos pueden utilizarlos por la mañana, por la tarde e incluso por la noche, multiplicando, de esta manera, el tiempo total de uso.

Ahora bien, sin lugar a duda, el período estrella de uso de los DMP se produce durante los fines de semana. Por la mañana, entre las 09:00 y las 14:00 los usa un 38,4%; por la tarde, entre las 16:00 y las 21:00 un 52%; por la noche, entre las 21:00 y las 23:00 un 9,6%. Los DMP son usados a todas horas cuando los niños están en el entorno familiar, no queriendo decir que la totalidad los utilicen a todas horas, aunque cabe pensar que hay niños especialmente *enganchados* a los DMP y niños con los que los adultos aprovechan la facilidad *adictiva* de estos dispositivos, y que recurren, en cuanto pueden, a sus servicios para tener entretenidos a los pequeños, sin poner realmente límites, ni barreras.

La realidad estudiada en España dice, que un 88,5% de los niños de entre 2 y 6 años se conectan diariamente a los DMP por encima de las dos horas, excede ampliamente el tiempo que en otras sociedades se tiene como máximo recomendado. Los niños del estudio español utilizan todos los tiempos disponibles en los que están en su ambiente familiar para utilizar los DMP, aunque principalmente sean los horarios de tarde durante la semana escolar, incrementándose su uso de manera evidente los fines de semana, principalmente en horario de mañana y tarde. Un último dato que añade, más si cabe, preocupación a los ya aportados, es el tiempo que los niños de nuestro estudio, dedican a ser espectadores pasivos del dispositivo de pantalla más clásico y tradicional, la televisión. Al tiempo de pantalla empleado en los DMP hay que sumarle el tiempo de pantalla que dedican ante los DPTV.

Los datos nos dicen que tan sólo un 2,6% de los niños, en esta franja de edad, ven la TV semanalmente menos de 2 horas. Un 54,4% son espectadores entre 2 y 10 horas semanales. Un 33,2% la ven entre 10 y 20 horas semanales y un 9,8% dicen que la ven por encima de 20 horas a la semana. Todo ello arroja, que de media los niños pequeños españoles están ante el televisor entre 2 y 3 horas diarias.

Autonomía de los niños para el uso, el acceso y la descarga de contenidos

Uno de los aspectos más críticos al abordar la forma de uso de los DMP es el relativo a la independencia y libertad con la que los niños manejan los dispositivos. A este respecto, lo que hemos encontrado es que sólo el 7,7% de los pequeños tienen total autonomía de uso de los DMP, sin control parental directo. El 42,1% de las madres y padres aseguran que sus hijos tienen una supervisión casi continua, aunque admiten que hay momentos en los que pierden el control sobre sus actividades con los DMP. Esta falta de supervisión continua aumenta en la medida que los niños van siendo más competentes en el manejo del dispositivo y de las aplicaciones. El 50,2% de los padres y madres dicen mantener una supervisión permanente mientras sus hijos utilizan los DMP. En este aspecto lo que preocupa al investigador es que lo que para los adultos se valora como autonomía de los niños, se convierte también, en una creciente falta de supervisión en el uso de los dispositivos.

En relación con la autonomía en el uso de los DMP, hemos preguntado también acerca de la libertad y autonomía de los niños y niñas respecto al acceso libre a los dispositivos y a la descarga de nuevos contenidos. El primer aspecto nos habla de la posibilidad que tienen los pequeños de poder tomar y usar los DMP a su alcance, en tanto que la segunda obedece a la posibilidad de que los niños puedan descargar nuevos contenidos, aplicaciones o tener acceso a enlaces de publicidad insertados en las propias aplicaciones. En relación con la autonomía de acceso libre a los DMP y de descarga de contenidos encontramos que el 84,5% de los padres y madres consultados dicen que sus hijos no tienen libertad para acceder y descargar contenidos, en tanto que un 15,5% afirman que sus hijos si disfrutan de libertad para acceder y descargar contenidos. Este último dato, nos debe hacer pensar que con tan corta edad, menos de 6 años, los pequeños disponen de libertad para acceder y descargar contenidos, libremente, de la red sin la supervisión de los adultos. Esta situación hace que sea muy difícil de calibrar el tiempo de uso, los contenidos que utilizan y los contenidos nuevos a los que pueden acceder con un simple toque de pantalla sin que sus padres sepan absolutamente nada. El grado de

autonomía en el acceso a los dispositivos aumenta considerablemente cuando se refiere a la TV y vídeo. Un 40,6% de los niños y niñas, son autónomos a la hora de acceder al DPTV, así como para cambiar la sintonización de contenidos. La falta de control permanente por parte de los adultos cuidadores hace que los pequeños puedan acceder a contenidos que no sean adecuados para su edad o no constituya un buen ejemplo para personas que están en pleno proceso de aprendizaje por observación.

Disposición de DMP conectado a Internet y/o de DPTV en su habitación.

Este es uno de los aspectos que resultan más preocupantes en el análisis de la problemática vinculada al uso de los dispositivos de pantalla por parte de los niños y niñas menores de 6 años. Las recomendaciones procedentes de instituciones internacionales tales como la Asociación Americana de Pediatría (American Academy of Pediatrics, 2016), la Sociedad Canadiense de Pediatría (Canadian Paediatric Society, 2017) o, el Departamento de Salud del Gobierno de Australia (Department of Health, 2015), entre otras proponen, taxativamente, la necesidad de evitar que en los dormitorios de los niños y niñas menores de 6 años existan DMP y DPTV.

Los datos que obtenemos de la consulta a las familias participantes en nuestro estudio es que un 14,8% de los niños y niñas ya disponen de DMP con conexión a Internet en su habitación. Esta cantidad crece anualmente, con lo que empieza a ser una costumbre bastante extendida que una gran cantidad de pequeños tengan la posibilidad de conectarse a diferentes DMP en sus dormitorios con lo que supone de aislamiento social, falta de supervisión y conductas individualistas. Respecto a la disponibilidad de televisión en la habitación de los niños, un 14,2% reconocen tenerla disponible.

4. DISCUSIÓN

Los aspectos más destacados de la presente investigación evidencian algunas de las sospechas de las que ya partíamos y que, no obstante, conviene refutar con los datos obtenidos:

La totalidad de los niños, objeto de nuestro análisis, utilizan a lo largo de la semana, de una manera u otra, tanto DMP como DPTV. La mayoría usan diariamente DMP y DPTV (72%) y (76%) respectivamente. Desde hace años distintas instancias y entidades de diferentes países han investigado las posibles consecuencias que un uso inadecuado de las DMP podría acarrear para los pequeños. Así, la Academia Americana de Pediatría

(AAP) en 2016 se posicionó, recomendando a las familias que a los niños menores de 2 años no se le diera acceso a ninguna forma de visualización de pantalla digital, ni teléfonos inteligentes, tabletas, ordenadores, televisión u otros medios electrónicos de pantalla (American Academy of Pediatrics, 2016). De la misma el Departamento de Salud del Gobierno de Australia, ha recomendado, a su vez, que para los niños australianos de entre 2 y 5 años, el tiempo de pantalla debe ser inferior a una hora diaria. Sin embargo, este mismo organismo resalta la evidencia que indica que los niños pequeños de esta edad ya muestran unos altos niveles de tiempo frente a la pantalla y la mayoría de ellos excede sus recomendaciones (Department of Health, 2015). Siguiendo la misma línea, la Sociedad Pediátrica Canadiense (CPS), que incluso rebajó a una hora diaria como máximo, el tiempo de uso de pantallas para niños de entre 3 a 5 años (Canadian Paediatric Society, 2017).

Los datos de las investigaciones, en las que se apoyan dichas entidades, demuestran que el uso temprano de DMP puede ocasionar perjuicios diversos en el proceso de desarrollo de los pequeños. Estos aspectos perjudiciales pueden comprometer tanto la salud, como el correcto desarrollo cerebral y social de los niños, y afectar muy seriamente a los hábitos de acción. La situación de la población española estudiada no permite ser ni mucho menos optimista, a este respecto, si pensamos que ya el 100% de las familias consultadas permiten el acceso de sus pequeños a los diferentes DMP desde, al menos, los 2 años.

Otro de los aspectos en los que hemos visto refutadas nuestras hipótesis previas es el que tiene que ver con los DMP más empleados por los menores estudiados. Que han resultado ser los más manejables, intuitivos y digitales, es decir, las tabletas (76,3%), los teléfonos inteligentes (73,4%) y la más clásica TV de la que casi la totalidad de los pequeños son espectadores de sus contenidos a lo largo de la semana (82,9%). El crecimiento de los usuarios menores puede comprobarse a través de los datos ofrecidos por los estudios realizados por Common Sense Media, para quien el 72% de los niños de 0 a 8 años utilizaron herramientas digitales en 2013, en comparación con el 38% en 2011 (Common Sense Media, 2013).

En cuanto al uso que los pequeños hacen de los dispositivos de pantalla, está vinculado con el entretener, pasar el tiempo, distraerse y divertirse. Los utilizan, principalmente para jugar, escuchar canciones y cuentos, ver series y dibujos infantiles.

En otras palabras, podríamos decir que se utilizan para una finalidad lúdica y como “niñera digital” en tanto los padres llevan a cabo otras labores y tareas.

No perdemos de vista que otro aspecto de gran importancia era conocer el tiempo de uso y exposición a los dispositivos de pantalla. Los datos nos arrojan un panorama, incluso más pesimista del que esperábamos encontrar, así vemos que los niños están “enganchados” diariamente entre 2 y 3 horas (88,5%) y más de 3 horas (52%). Sumadas a las horas promedio en las que también están ante los DPTV, nos encontramos con que más del 90% de los niños están expuestos a las pantallas diariamente por encima de las 4 o 5 horas. Debemos tener en cuenta que el estudio se ha realizado en una población infantil que está matriculada en centros educativos (escuelas infantiles y colegios con infantil) y que gracias a esto sólo pueden emplear los dispositivos, en el ambiente familiar, durante las horas que están en el hogar, lo cual, sin duda, es un elemento protector en relación con el sobreuso que podría presentarse en niños no escolarizados. Distintas investigaciones han estudiado el tiempo que dedican los niños al uso de DMP y de DPTV, hecho que nos permite comprobar que el fenómeno al que aludimos es de carácter universal, así como comprobar con una cierta preocupación que la situación de utilización de estos dispositivos en España es incluso mayor que en otros países en los que existen datos al respecto (Chang, Park, Yoo, Lee, & Shin, 2018; Tandon, 2011; Common Sense Media, 2013; Konca & Koksalan, 2017; Loprinzi & Davis, 2016; Kabali, y otros, 2015; Paudel, Leavy, & Jancey, 2016; American Academy of Pediatrics, 2016; Canadian Paediatric Society, 2017; Department of Health, 2015). Además, según estudios europeos y norteamericanos, la mayoría de niños menores de 2 años pasa aproximadamente 1 hora diaria delante de las pantallas electrónicas (Holloway, Green, & Livingstone, 2013), en tanto que, los niños de entre los 2 y los 5 años pasan entre 2 y 3 horas al día en contacto directo con los DMP y DPTV (Ofcom, 2016; Palaiologou, 2016; Rideout, 2003).

Respecto al grado de autonomía en el uso de los DMP hemos obtenido que sólo el 7,7% la tienen sin un control parental directo. En tanto, que un 40,6% son autónomos en el manejo y selección de los contenidos de la TV. Por último, nos llama la atención que el 14,8% y 14,2%, respectivamente, disponen de DMP conectados a Internet y/o de DPTV en su propio dormitorio. Palaiologou (2016) encontró que, en Inglaterra, Luxemburgo, Grecia y Malta, entre el 80% y 90%, de los niños de entre 3 y 5 años, ven programas de televisión solos, sin compañía de ningún adulto. Además, entre el 34% y el 62%, usa el

ordenador, la tableta o el teléfono inteligente por su cuenta. Por último, entre el 23% y el 45%, se conectan a Internet de manera autónoma (Nikken, 2017).

5. CONCLUSIONES

Se debe intensificar la investigación de carácter longitudinal acerca del uso que hacen los niños menores de 6 años de los DMP-DPTV en el ambiente familiar. Así mismo, es imprescindible indagar acerca de las posibles repercusiones que puede presentar el uso prolongado diario de los citados dispositivos sobre la salud y sobre el desarrollo infantil temprano en aquellas áreas vitales para el crecimiento del niño.

De momento, lo que podemos concluir, es que a la vista de los datos y de la investigación internacional existente, los niños estudiados mantienen un nivel de uso (tanto en tiempo diario, como semanal) muy por encima de lo que sería recomendable por las distintas instancias que se han pronunciado al respecto. Además, podemos concluir que el uso que se les da a los dispositivos tiene mucho que ver con utilizarlos como “niñeras digitales” para momentos concretos, como fuente de entretenimiento y diversión. Esto pone de manifiesto que una parte importante del tiempo en que los pequeños están junto con sus progenitores la actividad de aquellos está centrada en los dispositivos, perdiéndose así instantes magníficos para la interacción social entre hijos y padres.

Es necesario y urgente, hacer campañas informativas, dirigidas a los padres y madres, en las que se les ofrezcan recomendaciones de cómo actuar y proceder en lo que al uso de los dispositivos tiene que ver con sus hijos menores, así como alternativas apropiadas para facilitar un mejor aprovechamiento del tiempo de interacción social tanto con los padres, como con sus iguales.

Por último, consideramos y recomendamos que hay que restringir totalmente el uso de los DMP-DPTV antes de los dos años, posteriormente y de manera progresiva puede irse dando acceso a los dispositivos, siempre en compañía de un adulto y con limitación del tiempo diario de uso, no superando en ningún caso las 2 horas de acceso antes de los seis años.

REFERENCIAS

American Academy of Pediatrics. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5).

- Canadian Paediatric Society. (2017). Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics & Child Health*, 22(8), 461-468.
- Chang, H., Park, E., Yoo, H., Lee, J., & Shin, Y. (2018). Electronic Media Exposure and Use among Toddlers. *Psychiatry Investig*, 15(6), 568-573.
- Common Sense Media. (2013). *Zero to Eight, Children's Media use in America*. New York: Common Sense Media.
- Department of Health. (2015). *Australia's Physical Activity and Sedentary Behaviour Guidelines*. Australian Government, Department of Health, <https://www1.health.gov.au/internet/main/publishing.nsf/Content/health-pubhlth-strateg-phys-act-guidelines>.
- Galván, A. (2010). Neural Plasticity of Development and Learning. *Human Brain Mapping*, 31, 879-890.
- Hebb, D. (1949). *The Organisation of Behaviour: A Neuropsychological Theory*. New York: John Wiley & Sons.
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: Young children and their internet*. London, UK.
- Kabali, H., Irigoyen, M., Nunez-Davis, R., Budacki, J., Mohanty, S., Leister, K., & Bonner, R. (December de 2015). Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050.
- Konca, A., & Koksalan, B. (2017). Preschool Children's Interaction with ICT at Home. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(2), 571-581.
- Loprinzi, P., & Davis, R. (2016). Secular trends in parent-reported television viewing among children in the United States, 2001-2012. *Child Care Health Develop*, 42(2), 288-291.
- Nikken, P. (2017). Implications of low or high media use among parents for young children's media use. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(3).
- Ofcom. (2016). *Children and parents: Media use and attitudes report*. London, UK: Ofcom.
- Palaiologou, I. (2016). Children under five and digital technologies: Implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 5-24.
- Paudel, S., Leavy, J., & Jancey, J. (2016). Correlates of mobile screen media use among children aged 0–8: protocol for a systematic review. *Systematic Reviews*, 5(91).

Rideout, V. J. (2003). *Zero to six*. Los Ángeles (CA): Kaiser Family Foundation.

Tandon, P. Z. (2011). Preschoolers' Total Daily Screen Time at Home and by Type of Child Care. *The Journal of Pediatrics*, 158(2), <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20980020/>.

CAPÍTULO 14

LA DOCENCIA SEMIPRESENCIAL Y SEMIVITURAL DE LA ASIGNATURA DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA CISCOWEBEX: UNA SOLUCIÓN EXCEPCIONAL CON APORTACIONES VALIOSAS PARA EL FUTURO

Eduardo Jiménez Pineda

Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia causada por la COVID-19 ha venido generando un enorme impacto en la inmensa mayoría de ámbitos de la vida cotidiana, sino todos, de modo que la docencia universitaria no ha estado ajena a esta realidad.

Esta contribución pretende abordar los principales cambios incorporados en la docencia de la asignatura Derecho Internacional Público para lograr una adaptación, realista y factible, de los contenidos y modos de impartición de esta asignatura al escenario actual, impuesto por las medidas sanitarias para luchar contra la propagación del virus.

La asignatura Derecho Internacional Público se imparte en el Grado en Derecho y en el Doble Grado en Derecho y Administración de Empresas en la Universidad de Córdoba (España) durante el primer cuatrimestre de cada curso académico, en los cursos tercero y cuarto, respectivamente. La asignatura, dependiendo de si la cursan alumnos del grado o del doble grado, tiene una docencia asignada de nueve créditos y de diez créditos y medio, respectivamente.

Como es sabido, la propagación del COVID-19 tuvo lugar en España, así como en el resto de Europa, a partir del mes de marzo del corriente año 2020. Comoquiera que esta asignatura se imparte a lo largo del primer cuatrimestre, de septiembre a diciembre, no se

vio afectada en modo alguno por la pandemia, por contraposición a lo ocurrido con otra asignatura impartida por el área de conocimiento, a saber: Derecho de la Unión Europea⁵.

De cara al nuevo curso 2020/2021, cuyo comienzo se produjo el día 16 de septiembre, para la docencia de esta asignatura se plantearon una serie de cambios, que serán detallados a continuación, partiendo de la máxima según la cual las situaciones excepcionales requieren medidas excepcionales. Por tanto, la situación de excepcionalidad o, en otras palabras, de cierta normalidad en la que estamos instaurados debía, a nuestro entender, llevar aparejadas algunas modificaciones que facilitarían a los alumnos y también a los docentes el seguimiento adecuado de la materia. En definitiva, a través de las novedades que se expondrán en seguida pretendemos que el alumnado obtenga unos aprendizajes básicos, esenciales, imprescindibles sobre la asignatura, que le permita alcanzar los rudimentos mínimos para, de un lado, acometer su carrera profesional con una la garantía de una base de conocimientos sólida y, del otro, estar en condición de profundizar, llegado el caso, en la investigación y el aprendizaje de estos contenidos, una vez dominadas las fuentes, sujetos e instituciones esenciales del ordenamiento jurídico internacional.

Antes de abordar el método o los métodos seguidos para adaptar la asignatura al escenario semipresencial y semivirtual existente, hemos de contextualizar, precisamente, en qué consiste este escenario de acuerdo con las instrucciones del Decanato y del Rectorado de la Universidad donde se imparte la asignatura. Pues bien, a este respecto hemos de indicar que, para dar cumplimiento a las normas de distancia social impuestas por la autoridad sanitaria para frenar la propagación del virus, el sistema que se está siguiendo en los cursos tercero y cuarto donde impartimos esta asignatura consiste en una combinación del seguimiento presencial y también virtual de las explicaciones de clase.

En este sentido, cada uno de los grupos en los que se imparte la asignatura se ha dividido, a su vez, en tres subgrupos, de modo que se pueda respetar en las aulas la distancia interpersonal necesaria. Por tanto, cada semana acude a clase uno de los tres subgrupos, mientras que el alumnado incluido en los dos restantes subgrupos sigue las explicaciones de clase remotamente y en directo mediante la Plataforma CiscoWebex, gracias a la instalación al efecto de cámaras y dispositivos de sonido. Estos permiten tanto

⁵ Véase al respecto Jiménez Pineda, E., (2020). La evaluación online durante el estado de alarma derivado del Covid-19 de la asignatura Derecho de la Unión Europea. Una experiencia positiva y prometedora. *La adecuación de la docencia presencial al estado de alarma derivado del COVID-19*. En prensa.

que la voz del profesor llegue con una calidad aceptable al alumnado no presente en el aula como, más aún, que aquellos alumnos que estén en casa y deseen intervenir oralmente en la clase puedan hacerlo.

A nuestro juicio, la primera experiencia de este método de seguimiento de la docencia, que podemos denominar semipresencial y semivirtual, está resultando al menos indiciariamente, como abundaremos más adelante, considerablemente positiva, teniendo en cuenta la situación de pandemia en la que nos hallamos inmersos. Y es que, gracias a este método, que aspira a no renunciar a la máxima presencialidad posible atendiendo a las circunstancias, el alumnado podrá en todo momento seguir las explicaciones de la asignatura, ya sea presencialmente, que constituye a nuestro juicio el método más deseable, o virtualmente, desde casa. Todo ello permite que, de un lado, se cumplan las medidas de distancia interpersonal y, de otro, si un alumno debe guardar cuarentena por haber estado en contacto con algún contagiado por coronavirus o, incluso, está contagiado por el virus (lógicamente, con carácter asintomático) pueda seguir con regularidad las explicaciones de la materia.

Por último, antes de abordar los métodos empleados para adaptar la docencia de la asignatura al escenario semipresencial y semivirtual, así como los resultados, la discusión y las conclusiones, consideramos de interés realizar una sucinta referencia a otras medidas sanitarias, adoptadas por las instituciones pertinentes, encaminadas a evitar la producción de contagios y que, indudablemente, tienen un reflejo en la docencia universitaria.

Nos referimos, en primer lugar, al uso obligatorio de mascarillas por parte del profesorado y del alumnado. Aunque pueda parecer una obviedad, huelga decir que el desarrollo de una exposición oral, a modo de lección magistral, durante dos horas tiene una incidencia en la misma, aumentado la fatiga, amén de la pérdida de la referencia muy importante que supone el lenguaje facial para advertir el interés, la dificultad y el grado de seguimiento de la explicación.

En segundo lugar, como se ha indicado con anterioridad, se ha impuesto la reducción a un tercio del aforo para garantizar la distancia entre alumnado y profesorado. Esta norma permite que, durante la semana que acude el subgrupo que por turno corresponde, el conocimiento y la relación con el alumnado que compone ese subgrupo sea mayor y se pueda propiciar un gran avance en la exposición de ideas y un alto grado de participación e interés de dichos alumnos. De este modo, puede advertirse que pudiera ser conveniente la reducción, en la medida de lo posible, de la ratio entre alumnado y profesorado, ya que,

en efecto, ante un menor número de estudiantes, el conocimiento del profesor sobre cada uno de ellos aumenta y se propicia considerablemente la posibilidad de participar, la interacción y el interés de estos.

Finalmente, sin ánimo exhaustivo, haremos igualmente referencia a la obligación, insistimos por justificadas razones sanitarias, de mantener en todo momento abiertas tanto puertas como ventanas de cada aula. Si bien, nuevamente, puede indiciariamente reputarse como una cuestión de menor importancia, la experiencia demuestra que no estamos ante una regla de consecuencias baladíes. Así, la ubicación del aula donde se imparta la docencia puede provocar que, como resultado de situaciones cotidianas como, por ejemplo, el tráfico rodado o la realización de obras, la disertación se vea alterada por ruidos y estruendos momentáneos, en ocasiones prolongados, que pueden, sin duda, dificultar la explicación oral de la materia, tanto para los alumnos presentes físicamente (valga la expresión) en el aula como para aquellos que estén siguiendo la clase virtualmente desde fuera del centro universitario.

2. MÉTODO

En aras de adaptar la docencia de la asignatura Derecho Internacional Público al escenario semipresencial y semivirtual ocasionado por la pandemia del COVID-19, acometimos distintos cambios en los métodos que tradicionalmente se venían practicando.

Ante todo, para propiciar el seguimiento remoto de aquellos alumnos a los que no correspondiera estar presentes en el aula optamos, dentro de las opciones propuestas por la Universidad, por la plataforma CiscoWebex. A su carácter innovador y sus aportaciones beneficiosas para el seguimiento virtual de la docencia dedicaremos el siguiente epígrafe de este apartado, debido, principalmente, a su condición primordial en el seguimiento virtual de la asignatura.

Asimismo, abordaremos en el segundo epígrafe de este apartado la mayor utilización de la plataforma Moodle. Dicha plataforma venía siendo utilizada desde hace años para completar la docencia de la asignatura, mediante la puesta a disposición del alumnado de determinados textos básicos para el estudio de la materia, tales como tratados internacionales, sentencias internacionales y laudos arbitrales, artículos doctrinales, noticias de actualidad internacional, etc. Pues bien, durante este curso pretendemos

potenciar esta herramienta virtual, recurriendo a ella no solo como un medio para poner a disposición del alumnado ciertos materiales, sino también como fórmula de comunicación con éstos a través de su mecanismo de avisos y como método de evaluación, mediante su utilización para la realización de casos prácticos evaluables y, llegado el caso, de ciertos tipos de exámenes.

Por último, debemos hacer referencia al papel fundamental que tradicionalmente ha ocupado, y que sigue y seguirá ocupando, el manual recomendado a los estudiantes para el estudio de la asignatura: CASADO RAIGÓN, R., (2020). *Derecho Internacional*. Tecnos. 4ª Edición. Dicha obra esencial del profesor Casado Raigón está concebida para la enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior y adaptada a las exigencias del Grado en Derecho, constituyendo una síntesis de la evolución histórica, estructura, dinámica y funciones del Derecho internacional. Pues bien, su papel en las explicaciones de la asignatura ha sido fundamental con antelación a la pandemia derivada del COVID-19 y este curso está siendo, si cabe, más importante aún, dado que permite al profesorado remitirse a ella para completar o desarrollar aquellos puntos de la materia que, debido a la situación de excepcionalidad, no haya podido desarrollar con el grado de detenimiento deseable.

2.1. La utilización de la Plataforma CiscoWebex

Para posibilitar el seguimiento remoto, de forma virtual, de la docencia, en general, la Universidad de Córdoba ha habilitado distintas plataformas al efecto, tales como Blackboard Collaborate, Cisco Webex y Microsoft Teams. De entre ellas, para la asignatura Derecho Internacional Público hemos optado por la plataforma Cisco Webex.

El principal motivo de la elección de la plataforma Cisco Webex radica en su capacidad para mantener al mismo tiempo en la videoconferencia a un gran número de participantes, en este caso de estudiantes. A este respecto, esta plataforma permite no solo al alumnado que reciban en directo la señal de vídeo de la clase impartida por el profesorado, sino que permite a los alumnos participar activamente en vídeo durante la celebración de la lección.

En este sentido, este motivo hace preferible, a nuestro juicio, a dicha plataforma virtual respecto a las otras dos anteriormente indicadas, por cuanto permite una participación de los alumnos con independencia del número de estos que sigan la clase

virtualmente. Nótese que las otras dos plataformas, así como otras, son igualmente óptimas para llevar a cabo videoconferencias, concretamente de carácter docente, si bien incluyen ciertos límites relativos al número de participantes que las pueden hacer desaconsejables cuando dos terceras partes de un grupo deben seguir la clase virtualmente. Así, la experiencia hasta la fecha pone de manifiesto que Cisco Webex permite que más de cincuenta alumnos puedan seguir correctamente la lección de manera remota, sin que este alto número provoque colapsos del sistema o interrupciones momentáneas de vídeo y sonido.

Por otra parte, cabe destacar de esta plataforma su gran similitud con la conocida Zoom. Con ocasión del estado de alarma subsiguiente a la pandemia del COVID-19, empleamos durante aquel escenario plenamente virtual la plataforma Zoom, por su capacidad para acoger videoconferencias de un gran número de participantes (profesores y alumnos), además de sus distintas herramientas. Entre ellas, fueron de gran utilidad la posibilidad de pedir la palabra, el chat interactivo coetáneo al desarrollo de la clase por videoconferencia o la posibilidad de compartir documentos, pantallas y enlaces durante la exposición.

La idoneidad técnica de Zoom contrasta, según informaron desde los servicios informáticos de la Universidad de Córdoba, con su relativa seguridad desde la perspectiva de la protección de datos. Por todo ello, nos vimos abocados a escoger la plataforma más semejante a Zoom, tanto por su utilidad práctica como por la familiaridad de alumnos y profesores con la misma, y esta era, como hemos apuntado, Cisco Webex.

Entre las ventajas ofrecidas por esta última plataforma, consideramos relevante la herramienta de chat que incorpora. En primer lugar, esta herramienta permite notificar incidencias al profesor en relación con la emisión de la clase, tales como interrupciones de la imagen, falta de calidad del sonido que reciben, etc. Asimismo, permite al profesor consultar ciertos aspectos por medio de esta herramienta como, por ejemplo, dar respuesta a ciertas dudas que se hayan planteado. De esta manera, queda constancia por escrito de la intervención del alumno, con las consiguientes consecuencias favorables para la evaluación “continua”.

Una segunda ventaja reseñable de la plataforma Cisco Webex es la posibilidad de compartir con los alumnos enlaces, documentos y, entre otros materiales docentes, la pantalla del profesor. Así, si el profesor está apoyándose para las explicaciones de clase en un texto jurídico como un tratado o una sentencia internacional, podrá perfectamente

ponerlo a disposición de los alumnos que siguen la asignatura virtualmente, sin necesidad de haberlo colgado previamente en otra plataforma. Esta celeridad que permite Cisco Webex es particularmente interesante, por cuanto la docencia de la asignatura Derecho Internacional Público presta especial atención a las cuestiones de actualidad, tales como noticias internacionales, de manera que una noticia hecha pública durante el mismo día en que tiene lugar la clase puede servir de pretexto para fomentar la reflexión de los estudiantes y el conocimiento de la asignatura. En este sentido, si un alumno plantea una duda para cuya solución sea conveniente servirse de una fuente documental, cabe acudir a ella durante el transcurso de la clase y que quede resuelta en el momento, sin depender de otras plataformas auxiliares.

Un aspecto particularmente significativo en el escenario semipresencial y semivirtual con arreglo al cual se está impartiendo la asignatura es el control de la asistencia (presencial o telemática) y de la participación del alumnado. A este respecto, con anterioridad a la propagación de la pandemia y a los efectos derivados de ésta, estos dos elementos -asistencia y participación- ya representaban el veinte por ciento de la calificación final de la asignatura. En la actualidad ese porcentaje se mantiene, otorgándose otro porcentaje del veinte por ciento de la calificación final en función de dos casos prácticos, sobre los que nos detendremos en el siguiente epígrafe relativo a la potenciación de la plataforma Moodle.

Es claro, por ende, que debe constatarse por parte del profesorado la asistencia y participación de los alumnos que por turno corresponda asistir a clase cada semana como de aquellos que, en cumplimiento de las instrucciones sanitario-académicas, siguen las explicaciones virtualmente desde casa o desde otras instalaciones de la Universidad. Pues bien, además del listado regular mediante el cual se controla a los alumnos que asisten cada semana, la plataforma Cisco Webex permite tomar en cuenta aquellos alumnos que han estado conectados a la videoconferencia en cuestión.

De ahí que, aunque no sea equivalente a la asistencia presencial a clase, comoquiera que su ausencia no es imputable a los alumnos, sino que responde a las normas sanitarias, entendemos que debe tenerse en cuenta, si bien ligeramente matizada respecto a la presencialidad. Precisamente, para compensar las dificultades de seguimiento de los alumnos que reciben la docencia virtualmente cada semana, cobra especial protagonismo el fomento de la participación, tanto de estos últimos como de los presentes en clase.

A propósito, la plataforma Cisco Webex permite a los estudiantes que están en casa intervenir oralmente en el transcurso de las lecciones, responder o plantear preguntas, etc. Igualmente, existe otro modo de considerar la participación de dichos alumnos y es la realización de preguntas breves, de respuesta rápida, para que aquellos estudiantes que están siguiendo activamente la clase de forma virtual puedan dejar constancia de dicho seguimiento que, consecuentemente, será tenido debidamente en consideración para integrar la parte de la calificación final correspondiente a la evaluación continua.

2.2. La potenciación de la plataforma Moodle

La plataforma Moodle (UCO, Universidad de Córdoba) ha sido un recurso virtual a disposición de la comunidad universitaria mucho antes de que la pandemia causada por el COVID-19 pusiera de relieve la necesidad de tender hacia una educación con mayor protagonismo de lo virtual. A nuestro juicio, la potenciación de la plataforma Moodle ha sido uno de los casos que mejor refleja el salto tecnológico operado en la mayoría de las universidades públicas como consecuencia (en este caso positiva) de la pandemia.

Como es sabido, la plataforma Moodle sirve de suerte de tablón virtual, de modo que permite “colgar”, esto es, subir documentos de interés para el estudio de la asignatura. A mayor abundamiento, esta plataforma permite notificar colectivamente a todos los alumnos matriculados en la asignatura ciertas cuestiones de interés común, tales como criterios de evaluación, realización de conferencias, información relativa a exámenes, etc. Pues bien, dado que no todos los alumnos tienen la posibilidad de asistir cada semana a clase, de modo que el profesor pueda, como ocurría anteriormente, realizar una comunicación fluida con el conjunto del estudiantado, esta herramienta se reputa de gran trascendencia para permitir un intercambio de información ágil y de completa difusión con el conjunto del alumnado.

Además, esta plataforma, insistimos, reforzada como consecuencia del escenario semivirtual-semipresencial originado por el COVID-19, ofrece una gran gama de herramientas muy interesantes para la docencia de la asignatura Derecho internacional público (y de todas las materias). Estas herramientas son muy novedosas e innovadoras y permiten completar tanto la docencia como la evaluación del aprendizaje de los contenidos. Entre ellas, en nuestra opinión cabe destacar las siguientes: a) cuestionario (que permite al profesor diseñar y plantear cuestionarios con preguntas tipo opción

múltiple, verdadero/falso, coincidencia, respuesta corta y respuesta numérica); b) encuesta (para obtener la opinión de los participantes utilizando una variedad de tipos de pregunta, como opción múltiple, sí/no o texto); c) glosario (permite a los participantes crear y mantener una lista de definiciones, de forma similar a un diccionario, o para recoger y organizar recursos o información); d) módulo HotPot (permite a los profesores distribuir materiales de aprendizaje interactivos a sus estudiantes vía Moodle y ver reportes sobre las respuestas y resultados de sus estudiantes); o, en fin, e) tarea (permite a un profesor evaluar el aprendizaje de los alumnos mediante la creación de una tarea a realizar que luego revisará, valorará, calificará y a la que podrá dar retroalimentación. Precisamente, esta herramienta es utilizada en esta asignatura para evaluar el 20% de la calificación correspondiente a la realización de casos prácticos).

2.3. Otros métodos

Para finalizar con este apartado relativo a los métodos empleados para adaptar la docencia y la evaluación de la asignatura Derecho internacional público al escenario semipresencial y semivirtual originado por el COVID-19 haremos referencia, nuevamente, al manual empleado para las explicaciones de clase y de estudio imprescindible para el aprendizaje de la asignatura.

Como hemos apuntado anteriormente, desde hace años esta asignatura se imparte y estudia siguiendo el Manual creado por el profesor Casado Raigón. Esta obra constituye el marco de estudio de los contenidos de la materia, de modo que, salvo excepciones muy puntuales, el profesorado no exige en las distintas pruebas materias no abordadas en dicho manual y en la manera y extensión expuestos en el mismo. Dicha obra acaba de ver la luz tras su última actualización que constituye la cuarta edición de la misma, de este año 2020.

Pues bien, la importancia del manual de la asignatura es mayor este año aún que en los cursos precedentes. Así, el profesorado sabe que, si por motivos de la evolución de la situación sanitaria deviene imposible continuar regularmente con las clases, los estudiantes dispondrán de una referencia fidedigna conforme a la que preparar los exámenes de la asignatura. Ello con independencia de las hipotéticas e imprescindibles clases completamente virtuales que se impartirían en tal caso de abandono del escenario semipresencial-semivirtual hacia uno plenamente virtual.

3. RESULTADOS

Tras la introducción y contextualización de los métodos empleados para dar respuesta al COVID-19 desde la perspectiva de la innovación docente, la investigación educativa y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación, hemos de afirmar, ante todo, que los resultados de la experiencia de la docencia semipresencial y semivirtual están siendo positivos.

Lógicamente, el cambio de escenario y las limitaciones propias de la emergencia sanitaria han introducido una serie de modificaciones en los paradigmas tradicionales conforme a los cuales se desarrollaba la docencia de esta asignatura. Ahora bien, considerando las circunstancias de “cierta normalidad” en las que nos encontramos inmersos y la situación de excepcionalidad que ha generado la pandemia en todos los ámbitos de la sociedad, hemos de colegir que la primera experiencia de docencia en el marco actual está siendo gratamente efectiva.

A nuestro modo de ver, sería deseable una docencia completamente presencial como la desarrollada hasta la fecha que, debido a las exigencias sanitarias, no se puede acometer durante el presente curso académico. Por ello, bienvenidas sean las tecnologías de la información y de la comunicación para salvar el impasse en la docencia presencial causado por la pandemia. Más aún, los aprendizajes sobre el desarrollo de la docencia virtual (ya sea parcial o totalmente) nos aventuramos a afirmar que serán de mucha utilidad en el futuro.

Así, las innovaciones acometidas para solventar la crisis sanitaria tienen un enorme potencial en el futuro (que ya es presente), ya que las TIC, como Cisco Webex o Moodle, están llamadas a complementar y facilitar el acceso a la educación y, concretamente, a la educación universitaria. Entendemos que el enorme potencial de estas plataformas consideradas como métodos docentes puede ser canalizado de un modo más apropiado en el marco de las enseñanzas de postgrado, donde el interés del alumnado, en general, es mayor que en las enseñanzas de grado. No obstante, también en estas últimas, las plataformas habilitadas para la docencia virtual pueden tener una importante aplicación, sobre todo para aquellos alumnos que compaginen sus estudios con el trabajo, así como para formatos reducidos, tipo seminarios, o para estudiantes extranjeros que sigan la docencia desde otros lugares del mundo.

Consideramos, en fin, que, sin perjuicio de ciertos aspectos discutibles y mejorables del sistema semipresencial-semivirtual, los resultados de conjunto predicables de esta experiencia docente son favorables.

4. DISCUSIÓN

Una vez subrayados los resultados eminentemente positivos de esta experiencia docente, innovadora y basada en las TIC, semipresencial y semivirtual, debemos también cuestionar los posibles aspectos negativos o menos recomendables de la misma. Entre ellos cabe plantearse, en primer lugar, si no hubiera sido preferible optar, dadas las circunstancias, por una docencia íntegramente virtual, como están haciendo algunas de las universidades que ocupan las primeras posiciones en los rankings internacionales. En este sentido, hemos de indicar que, aunque se hubiera ganado cierta flexibilidad y comodidad para profesores y estudiantes, se pierde el componente personal que, a nuestro juicio, es de vital importancia en la transmisión del conocimiento.

Por otra parte, el sistema semipresencial-semivirtual escogido plantea, además de considerables ventajas, ciertos problemas organizativos, técnicos y de otra índole. Respecto de los problemas organizativos cabe reseñar las peticiones de cambios de subgrupos por coincidencia de horarios planteadas por algunos alumnos, la adaptación en el seguimiento de la docencia por parte de alumnos repetidores o, también, las cuarentenas por contagio del virus o contacto por personas contagiadas que, no obstante, este sistema permite salvar holgadamente al estar siempre disponible (salvo, naturalmente, casos de enfermedad grave) la vía del seguimiento virtual de la docencia. En cuanto a los problemas técnicos, el avance sin parangón en los sistemas de videoconferencia y en los instrumentos tecnológicos instalados al efecto no es óbice para que, como es sabido, puedan producirse impedimentos técnicos tales como desconexión puntual de la red de internet, fallos de imagen o sonido o, incluso, apagón de la luz eléctrica.

En todo caso, más importante aún que los pequeños problemas técnicos y organizativos resulta, en nuestra opinión, el menor conocimiento personal del alumnado que, a pesar de los esfuerzos de profesores y estudiantes, puede alcanzarse como consecuencia de la menor interacción y del menor contacto recíprocos.

Finalmente, cabe formular una contestación fundamental al escenario semipresencial-semivirtual aplicable actualmente, a saber: qué ocurriría si hubiera un escenario de confinamiento general, improbable e indeseable en todos los sentidos, con

el consiguiente tránsito del modelo semipresencial y semivirtual a un escenario íntegramente virtual. La complejidad de esta contestación nos lleva, por motivos de extensión y por rebasar el objeto de esta contribución, a dejar abierto este interrogante que se nos antoja inquietante.

5. CONCLUSIONES

Esta contribución ha tratado de poner de manifiesto los principales cambios realizados en la docencia universitaria de una materia jurídica, el Derecho internacional público, en aras de la adaptación a los cambios provocados por la pandemia del COVID-19 desde la perspectiva de la innovación, la investigación educativa y las TIC en la educación universitaria, donde destacamos las plataformas Cisco Webex y Moodle.

En este sentido, hemos de reiterar nuestra valoración positiva, considerando las circunstancias excepcionales en las que se desarrolla, del modelo semipresencial-semivirtual por el que se ha optado, como opción intermedia para permitir la máxima presencialidad posibilitada por la situación de excepcionalidad. Así, el gran esfuerzo colectivo de estudiantado y profesorado está dando lugar a un marco donde es posible la trasmisión del conocimiento universitario, en este caso jurídico, de modo razonablemente aceptable.

No podemos obviar que los orígenes de la trasmisión del conocimiento académico eran, lógicamente, presenciales, si bien ante el mundo tan cambiante en el que se desarrolla la docencia universitaria en la actualidad, la Universidad no tiene otra alternativa que adaptarse, sin perder su esencia, a esta realidad en constante cambio.

Por último, subrayamos una vez más las aportaciones valiosas de esta solución excepcional a la pandemia que constituye el escenario semipresencial-semivirtual de docencia universitaria, además de como medio de adaptación a la excepcionalidad de la pandemia, como sistema con enormes posibilidades de futuro para fomentar la trasmisión del conocimiento universitario a nivel nacional y, sobre todo, internacional.

REFERENCIAS

ANECA. (2020). *Estrategia de la ANECA para el aseguramiento de la calidad en la enseñanza virtual*. Madrid, España. <https://bit.ly/2wVIVBX>

- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 12. <http://dx.doi.org/10.14201/eks.23086>
- Chirumamilla, A., Sindre, G. y Nguyen-Duc, A. (2020). Cheating in e-exams and paper exams: the perceptions of engineering students and teachers in Norway. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, In Press. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1719975>
- González-González, C. S., Infante-Moro, A. y Infante-Moro, J. C. (2020). Implementation of E-proctoring in Online Teaching: A Study About Motivational Factors. *Sustainability*, 12(8), 3488. <https://doi.org/10.3390/su12083488>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://bit.ly/3b0Nzx7>
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*. Madrid, España: Fundación Cotec para la Innovación. <https://bit.ly/3auXnP8>

CAPÍTULO 15

COMUNIDADES VIRTUALES: ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN *AMINO*

Anastasio García-Roca

1. INTRODUCCIÓN

En Internet se borran, o al menos difuminan, barreras geográficas, lingüísticas (con el uso de traductores automáticos); temporales (con la inmediatez de Internet y con la atemporalidad de la comunicación asíncrona); demográficas, sociales y económicas (los usuarios se convierten en avatares); de credenciales (todos los usuarios parten de un mismo estatus, etc.). Estos elementos han sido fundamentales en las tradicionales comunidades predigitales. No obstante, la era digital ha revolucionado diversas esferas de la sociedad. Estos cambios son especialmente sensibles en el ámbito social y cultural: las nuevas tecnologías han modificado las formas de relacionarnos, comunicarnos y comportarnos. Gee y Hayes (2014) describen cómo son las nuevas amistades creadas en la red: más numerosas y efímeras.

Los usuarios en la red se comunican y establecen agrupaciones en torno a sus aficiones, afinidades e intereses. Las mismas redes sociales invitan a ampliar el círculo de amistades a través de las páginas o foros temáticos, *hashtags* o palabras clave, círculos de interés. Se generan, de este modo, las comunidades virtuales.

En el ámbito específico de la educación son especialmente relevantes las *comunidades de práctica* (en términos de Wenger, 2001; Wegner, McDermott & Snyder, 2002) definidas como grupos de personas que comparten un interés, profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones. En contextos digitales estas comunidades pueden ser multitudinarias y permiten desarrollar proyectos colaborativos de gran envergadura, el claro ejemplo lo hallamos en la *Wikipedia*.

A pesar de que el concepto de *comunidad de práctica* desarrollado anteriormente se vincule directamente con aprendizaje o generación de conocimiento de forma intencional,

es cierto que existen infinidad de comunidades eminentemente virtuales creadas para fines lúdicos y recreativos. En este sentido, hallamos las comunidades de *fans* de un producto cultural específico (*potterheads, trikkies...*), de un deporte o grupo de música. Estos usuarios se encuentran unidos por fuertes sentimientos de comunidad y afiliación a un grupo específico: se trata de miembros orgullosos de serlo (Amo, 2019). Desde esta perspectiva, es usual que consuman productos de mercadotecnia, se tatúen elementos relacionados o publiquen en sus redes sociales Contenidos Generados por los Usuarios (a partir de aquí CGU) como *fanarts*.

Estas comunidades disponen de una gran variedad de plataformas en las que reunirse: redes sociales, blogs, foros, webs, etc. No obstante, cada una de ellas reúne a diferentes usuarios, por ejemplo: a pesar de que compartan la pasión hacia las narrativas creadas por *Marvel*, son diferentes *marvelitas* los *tik-tokers*, los *fanfictioners* o usuarios de *Facebook*; o los lectores de los cómics y los espectadores del Mundo Cinematográfico de *Marvel*. Desde el punto de vista de la investigación, resulta inviable estudiar la comunidad por la cantidad de usuarios, la importancia de los participantes silentes (es decir, espectadores que no dejan una huella explícita) y la dificultad para determinar quién pertenece o no a una comunidad virtual determinada. A esto debemos añadir que, como se ha señalado anteriormente, las grandes comunidades se dividen en las diferentes plataformas virtuales.

Por todo ello, Gee y Hayes (2014) sugieren analizar los espacios virtuales en los que se reúnen con objeto de inferir las características, actividades y mecanismos de participación concretos de la comunidad (o una parte) que se reúnen. A este respecto, Gee desarrolla el concepto de *espacios de afinidad* tras el análisis de webs relacionadas con el videojuego *Age of Mythology* y *The Sims* (2012). Extraen una serie de características que comparten este tipo de espacios de reunión virtuales:

1. *A common endeavor for which at least many people in the space have a passion—not race, class, gender, or disability—is primary.*
2. *Affinity spaces are not segregated by age*
3. *Newbies, masters, and everyone else share a common space.*
4. *Everyone can, if they wish, produce and not just consume.*
5. *Content is transformed by interaction.*
6. *The development of both specialist and broad, general knowledge are encouraged, and specialist knowledge is pooled.*

7. *Both individual and distributed knowledge are encouraged.*
8. *The use of dispersed knowledge is facilitated.*
9. *Tacit knowledge is used and honored; explicit knowledge is encouraged*
10. *There are many different forms and routes to participation.*
11. *There are many different routes to status.*
12. *Leadership is porous and leaders are resources.*
13. *Roles are reciprocal.*
14. *A view of learning that is individually proactive, but does not exclude help, is encouraged.*
15. *People get encouragement from an audience and feedback from peers, though everyone plays both roles at different times.*

Es apreciable que los espacios de afinidad generan importantes aprendizajes en contextos informales. La educación informal es aquella que ocurre fuera de la educación institucional y es holística y compleja de medir. En este sentido, no posee una estructuración del conocimiento, sino que se desarrolla a través de la práctica e interacción en comunidad (Cobo y Moravec, 2011).

En la nueva realidad digital, el aprendizaje informal está dejando de ser concebido como un complemento a las escuelas para convertirse en verdaderas oportunidades para el desarrollo integral de los estudiantes. Los usuarios desarrollan importantes aprendizajes experienciales y, por ello, significativos de forma serendípica. Tal y como sostiene Scolari, Lugo y Masanet (2019:130) en su análisis de la educación transmedia, esta “necesita de ese intercambio entre lo que pasa con los medios fuera de la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan dentro del aula”.

Numerosas investigaciones ponen de relieve que los espacios de afinidad y las prácticas letradas que se desarrollan en ellos poseen un importante potencial formativo (Amo, 2019; Black, 2008; Cassany, 2013; García-Roca, 2019; Scolari, et ál., 2019). Se trata de conocimientos, habilidades y competencias vinculados a la (multi)alfabetización (New London Group, 1996).

Uno de los espacios de afinidad más populares en la actualidad entre los jóvenes es la red social *Amino app: Comunidades y Chats*. Se trata de un espacio de afinidad que combina funcionalidades de foros de discusión online, enciclopedia colaborativa, encuestas, chats, red social y blogs personales. En este estudio analizaremos las

potencialidades formativas para su uso en el aula ordinaria de educación formal. Este objetivo general se articula en los siguientes objetivos operativos:

1. Explorar el funcionamiento de *Amino* en tanto que espacio de afinidad.
2. Analizar las posibilidades y mecanismos de interacción en la aplicación.
3. Explorar las posibilidades formativas en contextos informales y sus posibles potencialidades educativas.

2. MÉTODO

Para la consecución de los objetivos planteados se ha diseñado una investigación de carácter descriptiva en la que se realizará un análisis exhaustivo de las posibilidades de interacción y participación en la aplicación objeto de estudio: *Amino apps*. Se trata, por lo tanto, de una investigación cualitativa no experimental de carácter etnográfico en contextos digitales: se estudian prácticas culturales y comportamiento sociales de un grupo de personas.

Amino apps es un grupo de aplicaciones para dispositivos móviles con más de 100 *apps* diferentes, aunque basadas en un mismo modelo. A pesar de que el objeto de estudio de este trabajo está vinculado con *Amino: comunidades y Chats* existen otras especialmente interesantes como *Creepypasta Amino en Español* o *Rol Amino Roleplay*.

Amino: comunidades y Chats, con más de diez millones de descargas solo en *Google Play*, posee una valoración media de 4.5 estrellas obtenida de las más de 2.5 millones de valoraciones que ha obtenido. En su descripción se presenta como una aplicación de comunidades que nos permite conocer gente con intereses similares a los nuestros y chatear o compartir información. Es decir, se trata de un espacio que favorece la creación de comunidades a través de centros de interés.

Figura 1.

Amino: Comunidades y Chats en Google Play



Además de una descripción densa general de la aplicación, nos centraremos en comunidades relacionadas con la lectura literaria, Literatura Juvenil (*Young-Adult*) novelas gráficas, textos transformativos y escritura creativa. En estas secciones se congregan usuarios jóvenes y adolescentes que comparten el interés lúdico y recreativo hacia la lectura en sus diferentes formas.

3. RESULTADOS

En primer lugar, cuando te registras por primera vez en la aplicación, esta solicita al usuario que indique sus intereses: música, videojuegos, libros, series, películas, deportes, etc. Esta selección es especialmente importante ya que condiciona el algoritmo de recomendación de comunidades que aparecerá posteriormente. Las comunidades aparecen divididas en 15 grandes categorías temáticas. En este apartado, el sitio web realiza una selección elaborada por los administradores de la página o aplicación de las principales comunidades de cada sección:

1. **Partners Oficiales:** las comunidades elaboradas por el *staff* de *Amino apps*. Son pocas comunidades, pero con un gran número de miembros.
2. **TV del Momento:** se agrupan *communities* relacionadas con series y programas de televisión. Desde esta perspectiva, hallamos *fandoms* específicos, así como temáticas de ficciones televisivas serializadas. En las entradas y blogs creados giran en torno a *fanarts*, *fanfics* y otros trabajos transformativos
3. **Juegos Indie:** el contenido de las agrupaciones está relacionado con videojuegos para dispositivos móviles, consolas u ordenadores. Los usuarios comparten contenidos y noticias, tutoriales, consejos y coordinan actividades conjuntas.

4. **Top del K-Pop:** el *K-Pop* (estilo de música popular coreana) es una de las temáticas más importantes de la aplicación. En estas comunidades, los *fans* de estos grupos de música pueden recomendar nuevas canciones y grupos, así como leer y publicar noticias relacionadas con este estilo de música.
5. **Comics & Cartoons:** en esta sección se mezcla los dibujos animados, cómics, manga, novelas gráficas y *anime*. La comunidad de *Disney en Español* es la más importante con más de 70.000 miembros activos en la que se realizan infinidad de prácticas letradas con las narrativas creadas por *Disney*.
6. **Inspírate:** esta comunidad posee el objetivo de despertar el carácter creativo de sus miembros. Para ello, se comparten imágenes (de diferente naturaleza), poemas, canciones, frases célebres o relatos realizados por usuarios o hallados en la red que puedan servir de inspiración a otros usuarios.
7. **Música del momento:** un rincón dedicado a los diferentes estilos y grupos de música más contemporáneos.
8. **¡Nuevas, nuevas, nuevas!:** esta sección es una de las más transversales de todas ya que se en ella se publican noticias, rumores, filtraciones y curiosidades sobre diferentes productos culturales o celebridades.
9. **Estética:** espacio en el que se habla de productos de belleza, maquillaje, cuidado corporal, decoración, recetas de cocina, deporte, etc.
10. **🌱+🌻= Vida:** estas comunidades versan sobre el medio ambiente, animales, jardinería, veganismo, etc.
11. **Solo amigos:** este no es un grupo temático, sino un espacio creado para conocer gente en función de otras variables: en función de localización geográfica, edad, sexo, etc.
12. **¡Cambia tu look!:** blogs vinculados con moda, tendencias, tatuajes, estilos de vestir, moda urbana, etc.
13. **Arte:** en esta sección los usuarios comparten sus creaciones artísticas: ya sean dibujos a lápiz, acuarelas, témperas, etc. bien sean dibujos realizados mediante *software* especializados. Son especialmente relevantes los *fanarts* y otros trabajos transformativos.

14. Educación: estas comunidades son especialmente interesantes desde el punto de vista formativo: existen agrupaciones creadas para compartir materiales sobre idiomas, salud y *fitness*, escritura, intercambios culturales, cocina, etc.

15. Libros: la literatura es el centro de las diferentes comunidades creadas bajo esta etiqueta.

Cada una de las categorías incontables comunidades y cada usuario puede adherirse a las que desee. En este apartado, la aplicación selecciona las tres comunidades más relevantes en esa categoría, por ejemplo:

Figura 2.

Categoría de libros



En la Figura 2 podemos ver diferentes comunidades y se especifica la cantidad de miembros y una breve (en torno a 10 palabras) descripción. Es posible visitar los diferentes espacios sin necesidad de afiliarte y recibir la información de forma periódica.

Generalmente se incluye una breve guía y resumen sobre la comunidad en forma de chincheta en la parte superior de la interfaz. En estos manuales se incluyen las características propias de la comunidad, lo que el usuario puede encontrar, normas concretas de participación, funcionalidades, etc.

Dentro de cada comunidad existen diferentes roles: por un lado, encontramos al *staff*, es decir, a los administradores y moderadores y, por otro lado, a los miembros-usuarios. Cualquiera puede publicar (siguiendo las normas establecidas) en la comunidad, así como interactuar en las publicaciones de otros usuarios.

Las publicaciones incluyen numerosos elementos multimedia como imágenes (estáticas o en movimiento), emoticonos y caracteres no alfanuméricos. Además, la redacción de los blogs y comentarios alterna diferentes fuentes, tamaños, formatos, mayúsculas y minúsculas, y otros elementos estilísticos.

Una vez que te unes a la comunidad, se desbloquean una serie de características propias del espacio de afinidad: muchas de estas funcionalidades poseen un carácter eminentemente gamificado en la que se suben niveles, se adquieren logros e insignias,

reputación, etc. Todo ello con objeto de fomentar la participación explícita y vocal de los usuarios.

Finalmente, crear una comunidad es relativamente sencillo y la misma aplicación te invita constantemente a ello. No obstante, es necesario descargar la aplicación *Amino Community Manage – ACM* para hacerlo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal y como desarrolla Lévy (2004) y Jenkins (1992) las comunidades virtuales tienden a agruparse en torno a objetivos, fines o intereses compartidos. Se eliminan tradicionales fronteras geográficas, lingüísticas, temporales, etc. Desde esta perspectiva, destacan los espacios de afinidad (en términos de Gee y Hayes, 2012) en tanto que ágoras que congregan a usuarios con afinidades compartidas.

Desde esta perspectiva, existe una extensa bibliografía que analizan los aprendizajes que los usuarios desarrollan a través de la interacción en comunidades virtuales como *Wattpad* (García-Roca y Amo, 2019), *fanfiction.net* (Black, 2008; García-Roca, 2019) o YouTube (2017). A este respecto, también encontramos numerosas investigaciones que avalan el uso de las aplicaciones para dispositivos móviles en entornos de educación formal (véanse los estudios vinculados a los *M-Learning*).

Dependiendo de cada espacio de afinidad, los usuarios pueden desarrollar importantes conocimientos, destrezas y actitudes vinculados a la educación formal. Se trata, por lo tanto, de oportunidades únicas para la formación integral de nuestros estudiantes. En el ámbito de la *Didáctica de la Lengua y la Literatura* son de especial interés las comunidades virtuales de lectores y escritores. Existen diferentes itinerarios de aprendizaje en los que la lectura y la literatura se convierten en la piedra angular de grandes agrupaciones de internautas.

Cada vez se hace más necesario imbricar los aprendizajes desarrollados en los espacios de afinidad en las aulas ordinarias (Scolari, Lugo y Masanet, 2019). Estos cambios requieren, necesariamente, replantear las prácticas metodológicas relacionadas con la educación literaria, así como el canon de aula trabajado.

REFERENCIAS

- Amo, J. M. (2019). *Nuevos modos de lectura en la era digital*. Madrid: Síntesis
- Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- García-Roca, A. y Amo, J. M. (2019). Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 18(3), 18-28. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.1968
- García-Roca, A. (2019). Los fanfictions como escritura en colaboración. *El Profesional de la Información*, 28(4), 1-12. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.04>.
- Lectura virtualmente digital: el reto colectivo de interpretación textual. *Cinta de Moebio*, 67, 65-74. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2020000100065>
- García-Roca, A. (2020b). Los Creepypastas como construcción creativa y colaborativa: el rol de los usuarios. En T. Sola, M. García, A. Fuentes, A. Rodríguez-García, & J. López (eds.) *Innovación Educativa en la Sociedad Digital* (pp. 320-331). Madrid: Dykinson.
- Gee, J. P., y Hayes, E. (2012). Nurturing affinity spaces and game-based learning. En C. Steinkuehler, K. Squire, & S. Barab (eds.) *Games, Learning, and Society: Learning and Meaning in the digital Age* (pp. 129-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gee, J. P., y Hayes, E. (2014). *Language and Learning in the Digital Age*. London: Routledge.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 11, 7-20. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>
- Jenkins, H. (1992). *Textual Poachers: Television Fans & Participatory Culture*. London: Routledge.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington: Organización Panamericana de la Salud
- Rovira-Collado, J. (2015). Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.0. *Investigaciones sobre lectura*, 3, 106-122. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i3.36>
- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre lectura*, 7, 55-72.

- Scolari, C. A., Lugo, N., y Masanet, M. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-132. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1), 1-9. https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf
- Wegner, É. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wegner, É., McDermott, R., y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School.

CAPÍTULO 16

ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN EL ÁMBITO LABORAL EN ESPAÑA

Daniel Gallardo Gómez

1. INTRODUCCIÓN

La Educación No Formal (ENF) es toda aquella actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido (Coombs, 1973). Este tipo de educación no sustituye a la formal, clave y troncal para el crecimiento de la persona, pero la complementa al cubrir las necesidades y aspectos que la formal no llega a satisfacer. La UNESCO destaca la flexibilidad de este tipo de educación, ya que está abierta a cualquier edad, origen e interés individual. Además, es una educación generalmente voluntaria, con unos métodos diversos de instrucción y cuyo objetivo no es un título, sino un aprendizaje más puro.

Desde un criterio metodológico, este tipo de educación sería lo no escolar, lo que se aparta en mayor o menor medida de las formas convencionales de la escuela (Trilla et al., 2003). Desde un criterio estructural, la ENF se definiría como toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial. El contexto de aprendizaje no formal incluye a todas las personas, pero cada una de las acciones o propuestas de aprendizaje están concebidas y van dirigidas a un grupo de personas con características comunes, lo que podría ayudar a facilitar los aprendizajes en grupos particulares de la población (Smitter, 2006).

Una parte de la ENF se encarga de desarrollar acciones formativas dentro del sector laboral. Esta parte es importante dentro del ámbito de la educación, ya que hay personas que solo pueden recibir formación en el ámbito del trabajo por su situación. Por ello el objetivo principal de este estudio es analizar y conocer la situación de la ENF en el ámbito laboral en España, y como objetivos secundarios, realizar propuestas de mejora a partir del análisis realizado.

2. MÉTODO

Para la recogida de los datos se utilizaron dos fuentes principales: para la información referida a la literatura sobre ENF, se recurrió a artículos científicos de bases de datos electrónicas, y para datos estadísticos sobre la ENF en España, se recurrió a los informes aportados por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

2.1. Búsqueda en bases de datos

Para la obtención de información sobre la ENF, se utilizaron varias bases de datos electrónicas de Ciencias Sociales y Educación como temáticas principales: Teacher Reference Center, Social Science Research Network (SSRN), Dialnet, ProQuest Dissertations and Theses A&I the Humanities and Social Sciences Collection y ERIC. Dentro de las mismas, se utilizaron términos relacionados con la educación no formal como: ‘educación no formal’, ‘ENF’, ‘contextos de aprendizaje no formal’, ‘non-formal learning’, ‘non-formal learning contexts’, etc., tanto en español como en inglés.

Las búsquedas se realizaron en septiembre de 2020.

2.2. Datos del Instituto Nacional de Estadística

Se recurrió al INE para recopilar datos y estadísticas sobre la ENF en España, recogiendo datos relacionados con el número de personas entre 18 y 64 años que realizaron alguna actividad de ENF, las comunidades autónomas que las realizan, el número medio de actividades por persona y por comunidad y la inversión de cada comunidad en estas acciones formativas.

Para la recogida de datos se accedió a la página web del INE, a los informes de Sociedad, Salud, Educación y cultura. Dentro de ellos, se accedió a las encuestas sobre la participación de la población adulta en las actividades de aprendizaje, y seguidamente, los datos relacionados con la ENF.

3. RESULTADOS

Según los datos que se han obtenido, Cataluña, Andalucía y la Comunidad de Madrid son las tres comunidades autónomas que cuentan con más personas entre 18 y 64 años

que han realizado actividades de ENF en los últimos 12 meses según número de actividades realizadas, por características del lugar de residencia, respectivamente. Por debajo, aparecen las comunidades de Valencia y Galicia. De igual manera, Cataluña, Madrid y Andalucía son las comunidades que más actividades relacionadas con la ENF ofertan, respectivamente.

En las comunidades con más incidencia de la ENF, el número medio de actividades que realizaron las personas que han recibido una actividad relacionada con la ENF fue: en Andalucía una media de 2.1 actividades por persona en los últimos 12 meses, y en Cataluña 2.2.

Los tipos más comunes de ENF recogidos en el INE son: formación relacionada directamente con el puesto de trabajo, cursos, talleres o seminarios teórico-prácticos y clases particulares. El 60% de las personas que recibieron una acción formativa relacionada con la ENF fueron vinculadas directamente con el puesto de trabajo desempeñado. Los dos tipos de ENF que más se demandan son formación guiada relacionadas directamente con el puesto de trabajo (alrededor del 45% de actividades promocionadas son de este tipo) y los cursos (alrededor de un 25% son de este tipo).

De estas acciones relacionadas directamente con el puesto de trabajo, los datos arrojan que la mayoría se realizaron total o en su mayor parte fuera de horas de trabajo remuneradas, o no trabajaba en ese momento. En Andalucía, una de las comunidades con más actividades relacionadas con la ENF, tiene una de las diferencias más significativas entre actividades de ENF realizadas total o en su mayor parte en horas de trabajo remuneradas y realizadas total o en su mayor parte fuera de horas de trabajo remuneradas, o no estaba trabajando en ese momento, obteniendo este último un mayor porcentaje. En Cataluña y Madrid los porcentajes están bastante más igualados.

Por último, el gasto medio por actividad efectuado por las personas (o sus familias) entre 18 y 64 años que han realizado actividades de ENF según tipo de gasto y gasto medio por persona, por comunidades autónomas, indica que el total nacional es 2.020,9€ por persona en los últimos 12 meses (aproximadamente el 25% de las actividades son financiadas por el propio interesado o su familia), coincidiendo esta cifra con todas las medias de las comunidades excepto en Canarias, Castilla La Mancha, Ceuta y Melilla, que se mantienen por debajo.

4. DISCUSIÓN

En este estudio se ha intentado analizar la situación general de la ENF hacia un enfoque en el ámbito laboral en España. Los resultados arrojan que no todas las comunidades autónomas apuestan de igual manera por este tipo de educación, y por lo tanto, no invierten lo mismo. Se ha comprobado que las comunidades autónomas de Andalucía, Cataluña y Madrid son las que más acciones de ENF ofertan. Parece existir una relación directamente proporcional en estas comunidades, ya que mientras más acciones se oferten, mayor es el número de personas que se forma en este tipo de acciones educativas.

Hasta el momento, no existen estudios publicados sobre la situación de la ENF en España respecto al ámbito laboral, por lo que la comparación de los resultados obtenidos en este análisis es imposible. Aunque sí existen informes de organismos europeos que reflejan la situación de este tipo de educación en otros países de Europa, con los que podemos hacer una ligera comparación para hacernos una idea de cómo es la situación en España. Principalmente las mayores diferencias se deben a diferencias de género y a diferencias en el nivel educativo: según informes de la Comisión Europea, el 77% de las horas dedicadas por los hombres adultos a la ENF en los veintiocho países de la Unión Europea estaban relacionadas con el trabajo, mientras que en las mujeres esta cifra bajaba hasta un 65%. En países como Italia y República Checa esta brecha era mayor. Respecto al nivel educativo, las personas con un nivel educativo más alto invierten más tiempo en formaciones de ENF relacionadas con el trabajo, aunque en España, los porcentajes entre personas con alto nivel educativo y bajo son parejos. Por ejemplo, en Portugal, un 77% de las personas con nivel educativo alto reciben acciones de ENF relacionadas con el trabajo y el 64% de las personas con un nivel educativo más bajo, unas de las tasas más altas en ambos colectivos.

Un dato que podríamos destacar de nuestro análisis es que a pesar de ser la mayoría de las acciones de ENF relacionadas directamente con la actividad laboral que se desempeña, la mayoría de ellas se desarrolla fuera del horario laboral sin ser remunerada, lo que podría parecer una contradicción. Es aquí donde entra en juego el interés de la empresa para formar y obtener unos trabajadores más eficientes que puedan realizar mejor su trabajo, o no. Mirth (2003) nos habla en su estudio del papel marginado que tiene la

ENF en el desarrollo de la educación del adulto, lo que repercute directamente en el desempeño del trabajo en cuestión. Por otro lado, es posible que la empresa no es que no quiera formar a sus trabajadores, sino que no reconoce las necesidades y/o competencias que le vendría bien desarrollar en sus trabajadores para que resulten mejores. Según un informe del European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) en 2015, los empleadores carecen de estrategias de inversión en aprendizaje en el lugar de trabajo.

Cuando los empleadores y las empresas ofrecen formación en estos tipos de acciones, suele llevarse a cabo por propios trabajadores de la empresa, sobre todo, si son pequeñas. Lo conveniente es asegurarse de que la formación que se imparte sea de calidad, y que las personas que se encarguen de la formación sea personal cualificado para ello. Aunque los empleadores puedan ver este tipo de acciones como una pérdida de tiempo en productividad, es una inversión a medio-largo plazo, una inversión en el desarrollo personal y profesional de los trabajadores.

Algunas propuestas de mejora que se pueden abstraer de este análisis serían: (1) desarrollo de estrategias formativas por parte de las empresas, y (2) ayudas por parte de la Administración para incentivar la formación relacionada con la ENF en las empresas. Las empresas podrían desarrollar equipos de trabajo destinados a estudiar las necesidades y requerimientos de sus trabajadores, y partir de ahí, planificar períodos en el año que sean dedicados en su mayoría a la formación de esas necesidades dentro del horario laboral, o en su defecto, fuera de él, pero remunerada. Y la creación de un sistema de ayudas a las empresas para que la inversión en estas acciones sea menor de lo que supone en la actualidad, lo que podría desembocar en un aumento de estas acciones y una mayor formación de un personal más cualificado.

5. CONCLUSIONES

A partir del presente análisis, se puede concluir que la educación en contextos no formales está bastante descuidada en comparación con la educación formal y reglada, y aunque la mayor parte de los recursos disponibles se invierten en acciones formativas relacionadas directamente con la actividad laboral, solo presentan valores aceptables las comunidades autónomas de Andalucía, Cataluña y Madrid.

Por ello, es necesario incentivar e invertir en acciones de ENF en este ámbito, sobre todo para reducir las diferencias entre género y nivel educativo de la población en la esfera laboral, y para la mejora de la formación y las condiciones de los trabajadores.

REFERENCIAS

- Coombs, P.-H. (1973). Should One Develop Nonformal Education?. *Prospects*, 3(3), 287-306.
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2015). *Work-based learning in continuing vocational education and training: policies and practices in Europe*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5549>
- Mirth, D. (2003). The Marginalized Role of Non-formal Education in the Development of Adult Education. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 17(1), 19-45. <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/1869>
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistemática de la Educación no formal. *Laurus Revista de Educación*, 12(22), 241-256. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102213>
- Trilla, J. et al. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Barcelona, España: Ariel Educación

CAPÍTULO 17

EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y PROPUESTAS DE MEJORA EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD VISUAL.

Lucrecia Ortega Escobar y Lourdes Aranda

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo representa el conocimiento adquirido en el Máster en Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas, especialidad en Formación y Orientación Laboral, en el área de Intervención Sociocomunitaria.

Este trabajo está organizado en varios bloques bien diferenciados. El primer bloque consta del método llevado a cabo en un Instituto de Educación Secundaria, posteriormente se plantearán los resultados obtenidos, continuando el trabajo con una discusión del mismo, unas conclusiones y finalizando con una referencia bibliográfica.

La propuesta de intervención está enfocada al alumnado del primer curso del Ciclo Formativo de Atención a Personas en Situación de Dependencia (APSD), en particular, en el módulo de Características y Necesidades de las Personas en Situación de Dependencia (CNPD).

En el desarrollo de este trabajo se realiza un recorrido por la propuesta de intervención llevada a cabo, el diseño, la aplicación práctica y la evaluación de la intervención didáctica. En esta unidad didáctica se va a trabajar el tema de la diversidad funcional sensorial, en concreto la discapacidad visual.

Este trabajo es una propuesta de intervención en un contexto de crisis sanitaria provocada por el virus, llamado COVID-19. Debido a esta situación y a las características y necesidades del alumnado, se procedió a realizar una adaptación en todos los sentidos, metodológica, evaluación, temporalización, etc.

2. MÉTODO

2.1. Justificación de la unidad

En esta unidad didáctica se pretende desarrollar los elementos curriculares que se concretan en la Orden de 11 de marzo de 2013, por la que se desarrolla el currículum correspondiente al Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, en Andalucía.

El tema que se va a desarrollar a lo largo de la unidad es la discapacidad visual y con ella se pretende formar y ofrecer conocimiento a nuestro alumnado sobre los diversos conceptos relacionados con el temario y sobre las personas que presentan dicha discapacidad. Por lo tanto, el objetivo de esta intervención es capacitar al alumnado para que se desenvuelva de forma adecuada a las necesidades de las personas que presentan discapacidad visual, uno de los colectivos con los que en un futuro laboral podrán trabajar.

2.2. Marco normativo

Las pautas seguidas para poder abordar la intervención que han servido de guía para el desarrollo de la unidad didáctica han sido:

- Real Decreto 1593/2011, de 4 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- Orden de 11 de marzo de 2013, por la que se desarrolla el currículum correspondiente al título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

2.3. Metodología

La metodología que se ha utilizado a lo largo de esta intervención ha estado condicionada debido a la situación de confinamiento en la que nos encontrábamos con el COVID-19. La herramienta de trabajo que se ha utilizado ha sido a través de las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs), utilizando una plataforma educativa llamada Edmodo y a través de e-mail.

La intervención va a estar basada en una metodología constructivista, ofreciéndole al alumnado las herramientas necesarias para construir su propio proceso de aprendizaje. Se trata de comenzar por el conocimiento intuitivo del alumnado para comenzar a formar en el alumnado un conocimiento más formal y científico.

Nos vamos a basar en algunos de los principios constructivistas como pueden ser:

- Construcción del aprendizaje a partir del nivel del alumnado (Piaget, 1973).
- El responsable del aprendizaje es el propio alumnado, “Aprender a Aprender”, (Bruner, 1997).
- Relacionar los contenidos nuevos con los ya adquiridos, desde un aprendizaje significativo (Ausubel, 1968).
- El profesor como mediador en el proceso de aprendizaje, ya que la intervención educativa debe influir en lo que Vygotsky (1979) denominó “Zona de desarrollo próximo.

Con esta metodología se pretende que la enseñanza no se base en los contenidos, sino, en el alumnado, creando un cambio en la perspectiva de la educación propiamente tradicional. Debe estar unido tanto el alumnado, el profesorado, como los contenidos y el contexto, teniendo presente que para que existan un buen aprendizaje debe ir unido los aspectos cognitivos, sociales y emocionales del alumnado.

La metodología también está basada en la teoría dialógica de Freire (1970), este tipo de metodología es clave para el desarrollo de las capacidades y competencias del alumnado. Las interacciones del alumnado a través del diálogo establecen un elemento fundamental para su aprendizaje, y no solo las interacciones entre el alumnado y los docentes, sino también entre toda la comunidad educativa del centro y estas interacciones, a su vez, pueden ir más allá del centro educativo y transferirse a las familias, amigos, etc.

Según Flecha (1997), las intervenciones que se vayan a llevar a cabo basadas en una metodología dialógica deben estar estructuradas bajo siete principios, estos son: inteligencia cultural, dimensión instrumental, dialogo igualitario, igualdad de diferencias,

transformación, creación de sentido y solidaridad. Por ello, el profesorado debe estar cualificado y comprometido con dicha metodología dialógica y sabiendo que dicha metodología puede generar una gran transformación social.

2.4. Temporalización.

La unidad didáctica se ha desarrollado a lo largo del tercer trimestre, en el tercer bloque de contenidos de la programación de aula del módulo de CNPD, cuyo estudio se centra en el conocimiento de las características de las personas con diversidad funcional sensorial, en virtud de la Orden de 11 de marzo de 2013, que recoge su correspondiente desarrollo curricular.

La unidad didáctica llevada a cabo está dividida en cinco sesiones, comenzando un lunes y finalizando la intervención el viernes de esa misma semana.

2.5. Intervención

Para realizar la intervención y llevar a cabo la unidad didáctica se han tenido en cuenta los objetivos generales recogidos en el Real Decreto 1593/2011, del 4 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y se fijan sus enseñanzas mínimas, se encuentran estipulados los objetivos generales del ciclo y las competencias profesionales, personales y sociales.

El objetivo general del ciclo que se va a trabajar es el siguiente:

p) Seleccionar estilos de comunicación y actitudes, relacionándolas con las características del interlocutor, para asesorar a las personas en situación de dependencia, familias y cuidadores no formales (pp. 137267).

Así como las competencias profesionales, personales y sociales que aparecen recogidas en este mismo Real Decreto, y que son las siguientes:

o) Colaborar en el control y seguimiento de las actividades asistenciales, psicosociales y de gestión domiciliaria, cumplimentando los registros oportunos, manejando las aplicaciones informáticas del servicio y comunicando las incidencias detectadas.

t) Comunicarse eficazmente, respetando la autonomía y competencia de las distintas personas que intervienen en el ámbito de su trabajo (pp. 137264).

Para la realización de las sesiones, se han creado actividades de inicio, de desarrollo y de síntesis.

Las actividades han sido varias, se han utilizado videos dinámicos y lúdicos de manera introductoria para captar la atención del alumnado, suscitar interés por el tema que se va a trabajar y romper, de alguna manera, la dinámica de trabajar mediante apuntes, del mismo modo, se han propuestos videos al finalizar algunas sesiones para afianzar los conocimientos adquiridos. También se han utilizado algunos cortometrajes para trabajarlos, mediante la observación directa y aprender a través de ellos, razonando y reflexionando sobre diversas cuestiones y relacionarlo con el temario trabajado. Con este tipo de técnica se pretende situar al alumnado en contextos más realistas y a observar situaciones más reales y diversas. Asimismo, se intenta que el alumnado se sensibilice de manera especial con las causas del o la protagonista del video y suscite curiosidad e interés por el tema que se pretende trabajar.

Se ha mandado en cada sesión una breve lectura comprensiva y detallada de cada apartado del temario que se va a trabajar en la sesión, donde se pretende que el alumnado adquiera conocimientos y suscite de esta manera a la lectura. Para ver si el alumnado ha realizado una lectura adecuada, estos deberán realizar mapas conceptuales. Esta herramienta no solo les ayudará a plasmar lo que han leído, sino también lo que han interiorizado y procesado de la información que han leído, y a clasificar sus propias ideas.

Se han creado actividades como el taller de prensa, en la que el alumnado debe buscar noticias actuales relacionadas con la discapacidad visual, deben buscar noticias que no sean ofensivas o estén estereotipadas. Una vez hayan recabado de 5 a 7 noticias, deberán proceder a la realización de un análisis argumentativo de las mismas. Este tipo de actividades potencia que realicen una buena búsqueda en revistas, periódicos digitales, etc., que conozcan y aprendan a leer noticias de manera adecuada y a ser críticos con la información que se anuncia, y si después estas noticias se ponen en común se obtiene un mayor aprendizaje.

Para finalizar y realizar una evaluación más global, donde el alumnado tenga que poner todos los conocimientos y utilizar todas las herramientas aprendidas durante la unidad, se ha propuesto la realización de un caso práctico basado en un hecho verídico. Esta actividad le permitirá al alumnado resolver una situación planteada buscando diferentes alternativas, siempre buscando la mejor alternativa para él o la protagonista de

esta actividad. Estos son casos reales que pueden encontrarse y deberán resolver en un futuro como Técnicos en Atención a Personas en Situación de Dependencia.

2.6. Criterios de evaluación de ciclo. Evaluación e instrumentos utilizados

A continuación, se detallan los criterios de evaluación que se encuentran recogidos en el Real Decreto 1593/2001, del 4 de septiembre, y se han seleccionado para trabajar esta unidad didáctica:

d) Se han relacionado diferentes tipologías y niveles de discapacidad con el grado de dependencia y tipo de apoyo precisado.

e) Se han identificado los principios de la vida independiente.

f) Se han descrito las necesidades de orientación y apoyo a los cuidadores no profesionales de las personas con discapacidad. (pp. 137281).

Para la evaluación, vamos a centrarnos en De Oña (2010), el cual nos indica que esta es un proceso de reflexión que nos permiten observar los resultados de una o varias actividades realizadas por el alumnado. La evaluación está presente durante todo proceso de aprendizaje.

Debido a la situación que nos encontramos, la herramienta metodología utilizada se basa en las TICs, por lo que, como hemos indicado, la metodología utilizada va a ser constructivista y dialógica, y vamos a poder observar la evolución del alumnado a través de una serie de actividades que serán evaluables a través de rúbricas.

2.7. Atención a la diversidad.

A lo largo de la intervención se ha tenido en cuenta el aprendizaje de todo el alumnado que compone el aula, se ha llevado a cabo procesos y metodologías que han eliminado las barreras existentes, evitando la exclusión educativa y social del alumnado. Teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y la metodología que se propone, se pretende atender los distintos ritmos y estilos de enseñanza-aprendizaje.

Se tiene presente que el currículum no puede ser modificado y las competencias que se han mencionado en cada una de las intervenciones tiene que ser adquirida por todo el alumnado tal y como se establece en el Artículo 17. Medidas de acceso al currículum para alumnado con discapacidad del Decreto 436/2008, de 2 de septiembre, donde se establece

la ordenanza de enseñanzas de la Formación Profesional inicial que forman parte del sistema educativo, en este artículo se promueven los principios de igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal de las personas con cualquier discapacidad. Las medidas que se han propuesto para todo el alumnado a lo largo de esta intervención han sido las siguientes:

- Llevar a cabo metodologías innovadoras, basadas en las TIC.
- El uso de tutorías online individualizadas.
- Utilización de diferentes herramientas didácticas, ya que no todo el alumnado aprende de la misma forma.
- Se ha planteado el contenido a través de vídeos, se han facilitado mapas conceptuales, etc.

3. RESULTADOS.

En general las sesiones han avanzado bastante bien, han ido de menos a más y evolucionando hasta llegar a conseguir el objetivo final. Es cierto, que al principio al alumnado le costó ir incorporándose a la plataforma Edmodo, por lo que el primer día de la intervención no se pudo llevar a cabo todo el trabajo planteado. Hubo que insistir para que al final todo el alumnado estuviera incorporado en la plataforma.

A medida que avanzaban las sesiones, se pudo observar que las actividades que se le había planteado al alumnado, se estaban interiorizando, pero el contenido les estaba costando más trabajo. En ese momento, fue cuando se empezó a detectar errores en la propuesta de intervención que se intentaron subsanar ofreciéndoles otro tipo de materiales, para que, por ejemplo, realizaran una buena argumentación de las actividades y no una simple opinión.

También tuvimos que estar mucho más atenta al alumnado, ya que había alumnado que si no se estaba bastante encima se desvinculaban de la asignatura y otros que les costaba entender las actividades y había que explicárselas de manera más individual.

En general, se puede decir que hubo una gran evolución, al principio las actividades eran mucho más escuetas, pero al final, las actividades estaban mucho más trabajadas y creo que el objetivo de la intervención, finalmente, se cumplió.

Aun así, y a modo general, creo que se han cometido varios errores que hay que mejorar, como pueden ser:

- Ampliar un poco más la temporalización, ya que se dio el temario de manera muy rápida, en tan solo cinco días.
- Si hubiéramos tenido más tiempo, hubiéramos realizado otro tipo de actividades.
- Se debería haber trabajado con el alumnado más la motivación y el autoconcepto, ya que es fundamental para realizar una educación de calidad y adecuada.
- No se ha trabajado de manera transversal otro tipo de contenidos, como puede ser la violencia de género, entre otros.
- Se debería haber utilizado otros recursos TICs más innovadores.
- Me hubiera gustado utilizar otro tipo de metodología como es la cooperativa o la gamificación.
- Realizar diferentes tipos de evaluaciones, autoevaluación del alumnado, coevaluación del mismo y que el alumnado evalúe la práctica docente que he llevado a cabo.

4. DISCUSIÓN.

Tras la realización de la intervención y el análisis de los errores, es fundamental plantearse las mejoras oportunas para no volver a cometer los mismos fallos en las próximas intervenciones. Por ello, en este apartado se va a plantear una posible mejora de la intervención llevada a cabo.

Una de las primeras mejoras que se debe tener en cuenta es la temporalización, siendo uno de los primeros aspectos a modificar. Durante la intervención observamos que el alumnado tenía que interiorizar bastantes conocimientos en un corto periodo de tiempo, por lo que no estaban interiorizando de manera adecuada los contenidos planteados. Por ello, consideramos que la intervención debía ampliarse de cinco días a diez. De este modo, se trabajarían los contenidos mucho más a fondo y teniendo tiempo suficiente para interiorizarlos de manera adecuada.

Otro aspecto a modificar está en la metodología original de la intervención llevada a cabo, esta no va a sufrir ningún cambio, pero sí se debería realizar una ampliación de la misma. La metodología más adecuada para conseguir los objetivos que se han propuesto a lo largo de las sesiones han de ser activos y participativos. Por ello, una de las cuestiones a mejorar de la intervención original ha sido conseguir la motivación del alumnado y despertar el interés por el tema a trabajar.

Con esta nueva propuesta, se pretende que el alumnado realice exposiciones, alternando la teoría con actividades de aprendizaje, se pretende que el alumnado deje de ser un objeto pasivo y se convierta en un sujeto activo de su propio aprendizaje, implicándolos en su propio aprendizaje a través de sus opiniones, intervenciones, dudas o sugerencias.

Teniendo en cuenta la metodología inicial, en la que nos basábamos en un aprendizaje constructivista y dialógico, se ha mejorado la propuesta creando actividades de aprendizaje cooperativo con la hipótesis de “cooperar para aprender y aprender a cooperar”. Tal y como apunta Johnson y Johnson (2014), este tipo de aprendizaje permite al alumnado trabajar conjuntamente de forma coordinada en pequeños grupos para resolver tareas y profundizar sobre su propio aprendizaje.

Siguiendo en esta línea, se ha ampliado los principios metodológicos utilizando como base los mencionados en la metodología original, se han ampliado:

1. Conexión de las clases con el entorno del alumnado.
2. Interacción igualitaria entre el alumnado, a través de la escucha activa y la empatía.
3. El alumnado ha reflexionado sobre pensamientos y aprendizajes de manera dialógica, realizando actividades de debate, puestas en común, etc.
4. Se han creado pequeños trabajos de investigación.
5. Se ha utilizado la técnica de Flipped Classroom, ya que se ha utilizado la tecnología para invertir la clase.
6. Se han realizado actividades basadas en la gamificación, ya que como indica Kapp (2012), los conocimientos se interiorizan mejor de forma lúdica y divertida, generando en el alumnado una experiencia de aprendizaje positiva.
7. Se han utilizado diversas herramientas TICs, como ha sido Edmodo, Quiz Show, Zoom, Apowersoft, email, etc.

8. Se ha propuesto un aprendizaje visual a través de vídeos e imágenes, mapas conceptuales, esquemas, etc.
9. Se han propuesto dinámicas online en grupo.

Para el diseño de las actividades futuras y su posterior secuenciación se han de tener en cuenta todos estos principios, procurando que la participación del alumnado sea progresiva, de manera que el papel del docente pase a un segundo plano como guía, asesor y moderador, perdiendo parte del protagonismo que tenía en la intervención original.

Por último, la evaluación no se va a variar en gran medida con la evaluación original, por lo tanto, se realizará una evaluación durante toda la intervención, estando esta, abierta a posibles cambios y/o mejoras. Los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados para evaluar la unidad sí han sufrido mejoras sobre la planificación inicial, debido a la incorporación de nuevas actividades. Dependiendo del tipo de actividades, estas tendrán un valor porcentual determinado, pero lo importante de la modificación en la evaluación va a ser que se va a valorar la participación, la actitud e implicación del alumnado.

Para todo ello, y debido a la introducción de nuevas actividades, se van a utilizar diversas herramientas para evaluar, como pueden ser las rúbricas, los resultados de los cuestionarios realizados como el Kahoot, una autoevaluación del propio aprendizaje, al igual que una coevaluación del grupo de trabajo, finalizando, con una evaluación de la práctica docente por parte del alumnado.

5. CONCLUSIONES.

De forma general, podemos destacar que dónde más hemos aprendido ha sido a través de la realización de las prácticas. Es cierto que debido a la situación en la que nos encontrábamos de confinamiento causado por el COVID-19, hemos vivido dos metodologías diferentes, una metodología presencial y otra online. Como toda la intervención llevada a cabo ha estado basada en un método online, vamos a centrarnos en este.

Toda la intervención fue un reto, no solo para nosotros, sino también para todo el alumnado ya que, aunque nos encontramos en una era digital, no se utilizan mucho las tecnologías dentro del aula, y, por lo tanto, tenemos un gran desconocimiento de las

mismas. Tuvimos que ir aprendiendo sobre la marcha, pero aprendimos, y ese era el objetivo principal.

Se decidió utilizar una aplicación llamada Edmodo, de la que el alumnado ya tenía conocimiento, tendríamos que buscar y crear actividades distintas para que el alumnado pudiera realizarlas de manera online y al mismo tiempo aprendiera los conocimientos necesarios planteados en la unidad didáctica. A todo esto, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado y sus dificultades. No fue tarea fácil dentro del desconocimiento, ya que toda la metodología, temporalización, actividades, etc., tendríamos que adaptarlas para trabajarlas a distancia.

En relación al currículum y a las competencias profesionales, nos gustaría mencionar, tal y como se remarcó en la memoria de prácticas, a Hirtt (2010), que en su artículo titulado “La educación en la era de las competencias”, remarca que la escuela es un instrumento al servicio del mercado laboral, a sus necesidades y exigencias desarrollando en el alumnado una serie de competencias que se adquieren a través de proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es de suma importancia, tener presente en la elaboración de la intervención las competencias que se marcan en el marco legislativo, tal y como lo hemos desarrollado en este trabajo, teniendo presente que es muy importante que el alumnado las adquiera, pero que el alumnado las adquiera adecuadamente queda en manos del docente, de su metodología, de su implicación y motivación, de su ética, etc.

REFERENCIAS

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart & Kwinston.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- De Oña, J.M. (2010). *Educación de calle y desarrollo comunitario: una experiencia educativa en contextos de exclusión*. Caritas Española.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Hirtt, N. (2010). *La educación en la era de las competencias*. Reifop.

- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2014). Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.20124>.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley&Sons.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 252, de 26 de diciembre de 2007, 1-60. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/boletin.252.pdf>
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 147, de 20 de junio de 2002, texto consolidado 20 de junio de 2012, 1-13. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2002/BOE-A-2002-12018-consolidado.pdf>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.
- Orden de 11 de marzo de 2013, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 78, de 23 de abril de 2013, 17-111. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/galion/ORD/ORD_112.pdf.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barral Editores.
- Real Decreto 1593/2011, del 4 de septiembre por el que se establece el título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín oficial del Estado*, 301, de 15 de diciembre de 2011, 137261-137324. <https://www.boe.es/boe/dias/2011/12/15/pdfs/BOE-A-2011-19542.pdf>.
- Decreto 436/2008, de 2 de septiembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la Formación Profesional inicial que forma parte del sistema educativo. *Consejería de educación*, 182, de 12 de septiembre de 2008, 8. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/182/d1.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Critica Grijalbo.

CAPÍTULO 18

ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN ÉPOCA DE COVID-19 Y SUS MEJORAS

Estefanía Sáenz Ruiz y Lourdes Aranda

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del siguiente capítulo se expone y desarrolla la intervención llevada a cabo como alumna del Máster en Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas, en la especialidad de Formación y Orientación Laboral (FOL), en concreto, de la familia profesional Intervención Sociocomunitaria.

En el presente capítulo se propone revisar todos los conocimientos adquiridos sobre la educación, tanto a nivel pedagógico como legislativo, a través de las diferentes asignaturas impartidas en el máster junto con los distintos periodos de prácticas. Todo ello, ha supuesto relacionar la teoría con los aprendizajes puestos en prácticas para analizar lo que se tomará como eje vertebrador en este trabajo, teniendo como objetivo principal la mejora de todo aquello ejecutado durante las prácticas en el centro educativo.

Destacar que este capítulo estará dividido en tres bloques diferentes los cuales tienen relación entre sí. En el primer bloque, se encontrará el método llevado a cabo relacionado con la especialidad y su puesta en práctica, haciendo referencia a aquellos puntos más relevantes que servirán para argumentar y justificar el plan de trabajo que más adelante se presenta, este análisis estará apoyado tanto en los aspectos teóricos adquiridos de las diferentes asignaturas del máster, como en las propuestas de intervención llevada a cabo durante el periodo de prácticas.

En segundo lugar, se encontrarán los resultados obtenidos gracias al recorrido de la intervención llevada a cabo en un Instituto de Educación Secundaria.

En tercer lugar, se llevará a cabo una discusión de los resultados, aportando la reflexión de una breve mejora de la intervención llevada a cabo, finalizando así con una breve conclusión de la experiencia.

Resaltar que toda esta experiencia ha estado bajo influencia de la situación de confinamiento en la que nos encontrábamos causado por el COVID-19, lo que provocó la adaptación de todos los contenidos y actividades propuestas al alumnado y así se pudiera tener un seguimiento por los futuros docentes en prácticas.

2. MÉTODO

Para la elaboración de esta intervención se ha tenido en cuenta el objetivo principal de la Formación Profesional, que es preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática, tal y como se regula en el capítulo V del título I de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

En relación, a lo largo del apartado se desarrolla la intervención llevada a cabo abordando una de las unidades didácticas que se presentan en el módulo de Características y Necesidades de Personas en situación de Dependencia (CNPD), en concreto aquellos contenidos que tienen que ver con la diversidad funcional sensorial auditiva.

2.1. Justificación legislativa

Esta unidad didáctica ha sido elaborada para el alumnado de 1º Ciclo Formativo de Grado Medio de Técnico de Atención a Personas en Situación de Dependencia (TAPSD). Para una correcta ubicación del Módulo y del Título que lo contempla se ha recurrido al Real Decreto 1593/2011, del 4 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y se fijan sus enseñanzas mínimas, así como a la Orden de 11 de marzo de 2013, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, en Andalucía.

2.2. Justificación pedagógica

Esta unidad didáctica tiene su fundamentación gracias a la evolución social en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad o en situación de dependencia.

Con esta intervención y el desarrollo de la unidad didáctica lo que se pretende es capacitar al alumnado para que sean capaces de desenvolverse de forma adecuada de acuerdo con las necesidades de las personas con discapacidad auditiva, ya que será uno de los colectivos donde posteriormente desarrollarán su labor profesional.

2.3. Breve descripción del desarrollo de la intervención

A continuación, se va a describir la experiencia vivida durante las intervenciones realizadas para desarrollar la unidad didáctica la diversidad funcional sensorial auditiva.

Resaltar, de nuevo, que las intervenciones llevadas a cabo han sido adaptadas debido a la situación actual por la crisis de COVID-19. Por ello, se han adaptado todas las actividades que se iban a realizar de forma presencial a intervenciones online, virtuales y mediante soportes digitales.

2.3.1. Intervención 20 de abril de 2020

Para introducir el tema lo que hicimos es una actividad inicial para saber los conocimientos previos que tenía el alumnado, por lo que se les planteó el visionado de un video muy emotivo para que así, pudieran despertar sus emociones y se sensibilizarán sobre el colectivo con el que íbamos a tratar, después de este video llevaron a cabo la dinámica “Veo, pienso y me pregunto”, instrumento que nos sirvió para reflexionar, fomentar el pensamiento y acercarnos a la realidad que viven las personas con discapacidad auditiva.

Esta actividad nos sirvió como guía para ver de qué punto partíamos y poder redirigir la práctica docente durante el desarrollo de la unidad didáctica, gracias a esto se pudo adaptar a las capacidades, motivaciones y ritmos de los estudiantes.

Después de esta actividad inicial, se les proporcionó los contenidos referentes al primer apartado del tema y se les planteó de manera opcional y a modo de ampliación realizar una pequeña actividad de investigación y, como refuerzo la realización de un

esquema para estructurar los contenidos de este apartado y trabajar así diferentes técnicas de estudios.

2.3.2. Intervención 21 de abril de 2020

Para continuar avanzando con el temario, se le facilitó, al alumnado, los apuntes de los apartados que correspondían con los contenidos a seguir. Para reforzar estos contenidos, se les propuso la visualización de un video relacionado con los contenidos y junto a este, la realización de una batería de preguntas para que trataran de estar atentos a aquellos puntos más relevantes de este apartado y, de este modo, establecer relaciones teóricas-prácticas.

Por otro lado, fueron llegando actividades realizadas del día anterior, las cuales se corrigieron y se pudo apreciar un gran número de faltas de ortografía. Por ello, se decidió colgar en la plataforma Edmodo unos documentos de gramática general para que les ayudase y pudieran repasar esto. En este sentido, y para motivar al alumnado se decidió, debido a las circunstancias, escribirle a cada uno de ellos de forma individual los aspectos positivos que habían tenido en las actividades que había enviado, así como los aspectos a mejorar.

Uno de los propósitos fundamentales era motivar y animar al alumnado. Gracias al seguimiento individualizado se consiguió que se implicaran al máximo y se pudo ver su evolución.

2.3.3. Intervención 22 de abril de 2020

Para seguir avanzando en materia, se propuso una lectura comprensiva de los contenidos y vimos un video que les sirvió para repasar los contenidos dados hasta ahora y seguir ampliando otros nuevos. Una vez que realizaron esto, se les propuso la realización de un Visual Thinking. Este recurso les sirvió de gran utilidad para transmitir la información o ideas que obtuvieron a partir del video acercándose de este modo al conocimiento, creando así nuevas ideas, dando mayor riqueza al aprendizaje, la reflexión y la creatividad.

Por otro lado, a pesar de que fue un trabajo laborioso, se comprobó que el seguimiento diario del alumnado por privado fue dando sus frutos ya que, con las

correcciones de las actividades tuvieron muchas menos faltas de ortografías y son más cautelosos con aquello que se les pidió en cada actividad.

2.3.4. Intervención 23 de abril de 2020

Para finalizar con los contenidos de la unidad didáctica tuvieron que leer el apartado correspondiente y se les propuso un video para que pudieran ver cómo se puede desenvolver una persona con sordoceguera.

Hasta ahora el alumnado no habían presentado ningún problema con la entrega de tareas, pero en este día a varios estudiantes les surgió un pequeño problema, les costó mandarme el video que se les pedía en la actividad del Visual Thinking, dándonos cuenta con esto de que les faltaba conocimientos sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), por lo que se les fue guiando y se les ofreció un abanico de posibilidades para que lo pudieran enviar por donde ellos quisieran y les resultara más fácil.

2.3.5. Intervención 24 de abril de 2020

Para finalizar la unidad didáctica se propuso acabarla de la misma forma que la empezamos, con la dinámica “Veo, pienso y me pregunto”, pero esta vez debían ir relacionándola con todos los contenidos vistos. Esta actividad era de crucial importancia ya que, se podía comprobar la evolución que había experimentado el alumnado.

Para acabar la unidad didáctica se propuso un caso práctico, con este planteamiento se pretendió trabajar con el alumnado hábitos de pensamiento, favoreciendo la metacognición, para reflexionar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

3. RESULTADOS

A continuación, se van a incluir algunas evidencias que recogen la planificación y el desarrollo de la intervención anteriormente expuesta.

Para poder realizar la evaluación de la planificación y desarrollo de la intervención, nos basamos, en las reflexiones que se llevaron a cabo tras un periodo de análisis de la práctica docente, también se basó, tanto, en las evaluaciones y progreso del alumnado,

como, aquellas actividades en las que los estudiantes de forma indirecta evaluaron la práctica docente.

Sin duda alguna, el primer factor que mejoraría sería la gestión del tiempo y aumentar el número de sesiones para que el alumnado pudiera ir interiorizando poco a poco todos los contenidos y poder realizar con más calma las actividades propuestas, así como facilitarle más recursos para que comprendieran mejor los contenidos y las actividades propuestas, ya que durante el periodo de intervención se pudo observar como los estudiantes tenía limitaciones para comprender por escrito las actividades que se les proponían, a esto se le dio la solución de volver a enviarles un documento donde aparecía de forma más detallada y exhaustiva aquellos aspectos a tener en cuenta para la realización de las actividades. En realidad, hubiera sido mejor hacer algunos videos conferencias para que consultaran al momento aquellas dudas que les surgieran. Gracias a esto aprendimos a gestionar mejor el tiempo y la temporalidad de una unidad didáctica, cosa que se verá reflejado en la propuesta de mejora.

Otro de los aspectos que se hubiera mejorado era realizar e implantar el trabajo en grupo y de forma colaborativa, ya que tal y como podemos comprobar en el día a día, cada vez tenemos que estar más capacitados para adaptarnos a las nuevas necesidades, fundamentalmente saber trabajar en equipo. Esto requerirá por parte del alumnado adquirir una serie de competencias ya que, para trabajar en grupo, necesitamos conocer los contenidos, tener desarrollada la asertividad, para exponer una opinión propia, todo esto llega gracias a la reflexión que ellos mismos hacen de los contenidos de forma crítica y constructivista. Del mismo modo, ayuda a trabajar la expresión oral para transmitir a los demás miembros del grupo sus propias ideas y escuchar las de los demás, tomar decisiones grupales, etc. Por todo esto cambiaría el trabajo individual por el cooperativo.

En relación a las tecnologías, creemos que se cometieron algunos errores en la adaptación a clase y darle tantas facilidades al alumnado. El problema principal fue que el alumnado no disponía de los conocimientos suficientes para utilizar las TIC, por ello y debido a la falta de tiempo, muchas de las actividades se han visto simplificadas. Consideramos que la utilización de los recursos tecnológicos es fundamental y más para esta nueva realidad que estamos viviendo por el COVID-19, por lo que tuvimos que reflexionar profundamente sobre cómo poder introducir contenidos y formación de las TIC para que la entrega de actividades hubiera sido más elaborada.

Como se ha descrito en el apartado anterior, se llevó un seguimiento individualizado de cada estudiante, pero analizando las prácticas creemos que hubiera sido conveniente exponer a todo el grupo clases las dudas a nivel general también, para que pueda existir un feed-back entre todo el alumnado.

Otro factor a mejorar, sería introducir una actividad de repaso dinámica y divertida en la que el alumnado jugase a la vez que repase lo aprendido, de esta forma se introduciría la gamificación como una herramienta más para que les ayude a estar distraídos y motivados.

En relación a la evaluación, esta debe ser más constructivista y no tan clasificatoria. Darle más importancia al proceso de enseñanza-aprendizaje que a su final. Por lo que, también se les daría la oportunidad al alumnado de que se evalúen ellos mismos, entre ellos y, también, evaluarían la práctica docente.

Por otro lado, es necesario destacar que la implantación de diferentes aspectos de diversas metodologías ha enriquecido la adquisición de los contenidos, principalmente basada bajo el enfoque de aprender haciendo. Aunque nos hubiera gustado poner en marcha más aspectos relacionados con la neuroeducación, ya que con ella podemos trabajar la emoción, motivación y, por consiguiente, la autoestima y el autoconcepto.

Para finalizar, sin duda hemos visto que, a pesar de intentar fomentar la creatividad, la cual cada vez se ve más coartada, los alumnos y alumnas no han sabido desenvolverse bien ante esta habilidad. Para poder desarrollar la creatividad, se intentó dejar cierta libertad al alumnado a la hora de realizar actividades, esto en la mayoría de ocasiones no dio sus frutos, por lo que se haría hincapié en este aspecto para que lleguen a comprender y asimilar mejor los contenidos, también les ayudará a prepararse para un futuro incierto en el que cada vez es más necesario desenvolverse bien con las tecnologías y premisas como la creatividad y el trabajo colaborativo, por lo que se le proporcionará al alumnado todas las herramientas posibles para que así lo consigan.

Para concluir, el alumnado llegó a comprender y asimilar los contenidos. Bajo nuestro punto de vista, y en cuanto a los aspectos a mejorar, consideramos que la gran mayoría son por la inexperiencia.

4. DISCUSIÓN

A continuación, se va a dar respuesta a una de las dificultades que se han encontrado para el desarrollo de la unidad didáctica, siendo una de esta, la temporalización, como se ha señalado en el apartado anterior, la temporalización para el desarrollo de la intervención fue escasa para poder conseguir que el alumnado alcance e interiorice los contenidos propuestos.

Como se ve reflejado tan solo contábamos con 5 sesiones, no dando cabida para conocer mejor al alumnado, para reflexionar sobre las actividades propuestas, el trabajo cooperativo y una evaluación más formativa y constructivista. Por ello, hemos visto necesario ampliar el número de sesiones.

Para comenzar con la intervención, explicaremos al alumnado qué vamos a tratar y detallaremos a groso modo todas las actividades que se van a realizar para que conforme avancen en el tema y busquen información, puedan ir guardándola para posteriormente ubicarla en las diversas actividades que se van a llevar a cabo.

Les explicaremos que para las actividades contaremos con diferentes agrupamientos (individual, parejas, pequeños grupos y grupo-clase), por lo que es imprescindible desarrollar la capacidad del trabajo cooperativo, y también se les planteará que se va a llevar a cabo una evaluación formativa por lo que se les hará conscientes que todas las actividades tienen la misma importancia.

Para comenzar les informaremos que aparte de seguir trabajando con la plataforma Edmodo, trabajaremos mediante un nuevo canal llamado “Slack”, tendremos un canal para todo el grupo-clase y otro por pequeños grupos de trabajo, también se pueden escribir mensajes entre ellos y pueden comunicarse por privado con el docente.

Por otro lado, se les informará de cómo se van a realizar actividades en grupos, la formación de estos equipos se realizará a través de un cuestionario VARK, acrónimo de las cuatro letras iniciales correspondiente a las preferencias modales sensoriales: Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic, siglas en inglés (Visual, Auditivo, Lectura/Escritura y Quinestésico). Este instrumento nos ayudará a conocer la forma y las condiciones en las que mejor aprende nuestro alumnado. En cada grupo habrá un componente de cada categoría, gracias a esto se crearán grupos interdisciplinarios donde cada miembro podrá aportar su potencialidad y, gracias a sus compañeros o compañeras, podrá desarrollar otras habilidades.

Para seguir avanzando con los contenidos se les pedirá a los estudiantes que elaboren informes por grupos para poder aplicar y ampliar los contenidos y conocimientos con la teoría proporcionada, trabajando así el enfoque constructivista, aprendiendo haciendo (Dale, 1969). También se les planteará que realicen una pequeña investigación, para comprender mejor los contenidos y posteriormente crear un esquema que les ayudará a tener las ideas más claras y les servirá para estudiar.

Continuaremos proporcionándoles el visionado de un video y su posterior explicación. De esta forma estaremos poniendo en práctica un método pedagógico innovador como es Flipped Classroom que nos ayudará a transferir el trabajo de estos procesos de aprendizaje fuera del aula virtual aprovechando para utilizar el tiempo de clase, en este caso, virtual, junto con la experiencia docente. Esto nos facilitará a ambas partes y nos hará potenciar procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula virtual (Esquivel-Gámez, 2014).

Como mejora a ciertas actividades se propone una actividad donde participe todo el grupo-clase a través de la herramienta “Celebriti”, que es una plataforma de juegos que da la oportunidad de que el alumnado cree sus propios juegos educativos y que jueguen con otros creados por otros usuarios (o por docentes) para afianzar conocimientos. Posteriormente, es interesante realizar una puesta en común a través de un foro-debate analizando, entre todos los estudiantes, las respuestas.

Por otro lado, debido a la falta de autoestima y de empatía que se ha detectado en el alumnado, realizaremos una dinámica llamada “imagínate a ti mismo”, cuyo objetivo es hacer consciente a los estudiantes de la importancia que tiene lo que están realizando actualmente para su futuro y que todo esto depende en gran medida de ellos mismos. Con esta dinámica pretendemos conocer mejor al alumnado, ver cuáles son sus aspiraciones futuras y hacerles conscientes de la capacidad que todos y todas tenemos para alcanzar nuestros objetivos.

En este sentido, relacionaremos el corto visto con la dinámica y concluiremos la actividad con una tarea final individual, donde cada estudiante escribirá tres metas futuras a corto plazo que deseen conseguir, de esta forma conseguiremos que el alumnado cree un compromiso y esté motivado para lograr aquello que quiere alcanzar, con esta actividad trabajaremos bajo los principios de la neuroeducación como son las emociones.

Para concluir, con el desarrollo de los contenidos, se les propondrá realizar un Visual Thinking en grupo, por lo que su entrega deberá ser virtual para que todos puedan desarrollar esta actividad y trabajar de forma cooperativa. Por otro lado, aparte del Visual Thinking, cada grupo deberá elaborar un formulario a través de Google Cuestionario, donde a través de él podrán evaluar al resto de sus compañeros y compañeras sobre los contenidos que han expuesto durante la exposición del Visual Thinking.

Para finalizar con la interiorización de todos los contenidos de esta unidad didáctica y como repaso de esta, utilizaremos una herramienta para involucrar a todo el alumnado de forma virtual mediante la creación de Flashcard colaborativas, llevando la gamificación al aula con “Brainscape”, con esta herramienta el alumnado estará más motivado, aprenderá más rápido ya que, utilizará la ciencia cognitiva.

Esta actividad final de la unidad didáctica nos servirá para poder evaluar al alumnado, si han conseguido interiorizar los contenidos propuestos y han alcanzado el resultado de aprendizaje, así como los criterios de evaluación establecidos por el currículo.

Para finalizar con la mejora de la intervención, se llevará a cabo una coevaluación entre el alumnado, una autoevaluación del alumnado y una evaluación por parte del alumnado de la práctica docente.

La coevaluación constituye un elemento de evaluación que va a permitir a los estudiantes evaluar el desempeño de sus compañeros y compañeras. Este tipo de evaluación es importante ya que, hace que el alumnado se sienta responsable y participe de todo el proceso enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, que hemos dado la oportunidad de evaluar a sus compañeros, también se creará un espacio de reflexión acerca de la labor que cada estudiante ha desempeñado durante el desarrollo de la unidad didáctica, les daremos la oportunidad de autoevaluarse a ellos mismos, para esto pediremos que el alumnado se realice a sí mismo un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades) y que justifique cada uno de sus apartados.

Por otro lado, daremos la oportunidad de que realicen una revisión del proceso de evaluación docente, para que así puedan darme la oportunidad de mejorar la práctica docente y proponer mejoras en un futuro.

Finalmente, destacar el importante papel que desempeña las familias en la educación de sus hijos e hijas, así como la coordinación con otros docentes, es por ello, que considero que debemos mantener contacto tanto con las familias como con el equipo docente, este contacto se verá reflejado a través de la aplicación ClassDojo que es una plataforma de comunicación para los miembros de la comunidad educativa y que estos puedan crear comunidades estrechamente unidas al compartir en entre todos lo que se está aprendiendo en el aula.

Como podemos apreciar, la metodología constituye una de las partes del desarrollo de la unidad didáctica que va a condicionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología propuesta a seguir y más conveniente para conseguir los objetivos propuestos es principalmente una metodología activa, flexible y abierta para poder adaptarla en cualquier momento a las necesidades del alumnado.

En relación, seguiremos, como se ha planteado anteriormente, un enfoque constructivista y a través de un aprendizaje dialógico (Freire, 1970). Como se ha reflejado en varias actividades de la unidad didáctica el alumnado podrá relacionar sus conocimientos previos, los que ya tiene y los nuevos que se presentan (Ausubel, 1976).

Gracias a esta metodología vamos a conseguir un trabajo en red y la cooperación de nuestro alumnado, con el fin de basar el aprendizaje en la realidad y que los estudiantes encuentren relación directa entre la aplicación de la teoría a la práctica. Por ello, las actividades programadas son variadas y despiertan el interés del alumnado, aprendiendo haciendo como defendía Decroly (1960), experimentando e investigando. A través de todo esto, se pretende que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje, así la cooperación, el diálogo igualitario, la emocionalidad, la creación de sentido, la solidaridad y el trabajo comunitario se transformarán en prácticas cotidianas. En este sentido según Johnson y Johnson (2014), el aprendizaje cooperativo permite al alumnado trabajar conjuntamente de forma coordinada en pequeños grupos para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje.

En relación, el trabajo en grupos heterogéneos cooperativos para el desarrollo de las actividades propuestas ayuda al alumnado a organizarse, trabajar y repartir roles y tareas, que después podrán evaluar a través de la autoevaluación y la coevaluación (Holubec, 1999).

Por otro lado, la gamificación en el aula es una metodología lúdica que hace que los conocimientos se interioricen de una forma más amena y divertida, generando una experiencia positiva y aumentando la motivación (Kapp, 2012).

Todo esto, tratando de construir un ambiente y espacio virtual seguro, cálido y enriquecedor, ya que, siguiendo con los principios vinculados a la neurociencia, los estados de ánimos, emociones y sentimientos pueden afectar a la capacidad de razonamiento, a la toma de decisiones, la memoria, actitud y disposición de aprender. Por ello, en primer lugar, trataremos de motivar al alumnado para despertar su interés por la unidad, de ahí que al iniciar la unidad didáctica se proponga la visualización de un video donde se trate de introducir el tema y remover un poco los sentimientos de los estudiantes ante las personas con discapacidad auditiva, también se propone actividades de investigación acerca del contenido.

Para finalizar, una de las tareas que debe realizar el docente es la de contribuir a que las familias encuentren en los centros educativos un marco educativo y relacional más amplio que el propio círculo familiar. Para ello, promoveremos una relación activa entre las familias y el centro educativo, donde se pueda compartir información y opiniones, ayudando a las familias a conocer los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, colaborando con ellas para que generen perspectivas más amplias en lo concerniente a la educación del alumnado, apoyando así nuevas situaciones, ya que tal y como establece Tonucci (2001), la educación es una tarea que ha de ser compartida.

Con respecto al trabajo cooperativo entre docentes, los profesionales tendremos que generar una organización y un ambiente apoyado en el diálogo y el debate profesional, el análisis y la reflexión de la práctica educativa. El trabajo en equipo da respuesta a la necesidad de aprendizaje y profesionalización para dar coherencia y unidad al trabajo compartido, por lo que es necesario crear tiempos, espacios y medios para promover el intercambio de todos los miembros de la comunidad educativa.

5. CONCLUSIONES

Esta experiencia nos ha ayudado a corroborar una vez más que la educación es la base de cualquier sociedad, y es por ello, que en este apartado nos gustaría reivindicar, una vez más, la importancia de la docencia ya que, en la actualidad no se le da la

relevancia que tiene. Son muchas las personas que utilizan esta profesión “para salir del paso”, en cambio, esta debe ser algo que realmente se sienta, quiera y luche, ya que, como hemos mencionado en apartados anteriores las personas como mejor aprendemos es cuando trabajamos por y en algo que realmente nos gusta. En relación a ello, no podemos seguir construyendo una educación con docentes sin aspiraciones y motivaciones, pues todo esto va a influir en la transmisión de los contenidos hacia el alumnado. De tal importancia y responsabilidad es la educación que debemos darle el espacio y dedicación que esta se merece, aprovechando todos los conocimientos teóricos y prácticos.

Para finalizar, a modo de conclusión, nos gustaría acabar este capítulo con una pequeña comparación que, a su vez, tiene una gran similitud: conseguir motivar y atraer la atención de las persona y, en nuestro caso, del alumnado, como lo hacen los magos, es un gran avance educativo. Ya que magia es conseguir que los espectadores se queden extasiados y fascinados, y esto es lo que queremos llegar a conseguir con el alumnado. Ese choque brutal con la realidad que remueve nuestras emociones internas y es precisamente lo hace que la educación tenga una enorme fuerza interna y convierta un simple momento de aprendizaje en un instante que realmente aporta mucho más de lo que aparenta.

REFERENCIAS

- Ausubel, D.P. (1976). **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.** Editorial Trillas.
- Dales, E. (1969). *Audiovisual Methods in Teaching.* Eric.
- Decroly, O. (1960). *Iniciación general al Método Decroly.* Losada.
- Esquivel-Gámez, I. (2014). Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: origen, sustento e implicaciones. *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, (1), 1-256.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.
- Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.
- Johnson, D.W., y Johnson, R. T. (2014). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Paidós.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education.* John Wiley & Sons.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.

<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/a17158-17207.pdf>

Orden de 11 de marzo de 2013, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 78, de 23 de abril de 2013, 17-111.

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/galion/ORD/ORD_112.pdf.

Real Decreto 1593/2011, de 4 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín oficial del Estado, 301, de 15 de diciembre de 2011, 137261-137324.

<https://www.boe.es/boe/dias/2011/12/15/pdfs/BOE-A201119542.pdf>.

Tonucci, F. (2001). ¿Cómo introducir la investigación escolar? *Revista Investigación en la Escuela*, (43), 39-50. <https://idus.us.es/handle/11441/60305?>

CAPÍTULO 19

ANÁLISIS COMPARATIVO DE ARGENTINA Y ESPAÑA EN LA PANDEMIA DEL COVID-19: MIRADA HACIA LA INCLUSIÓN

Mario León-Sánchez y Ángela Martín-Gutiérrez

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa, en su sentido amplio de la palabra, se ha convertido hoy día en uno de los ejes fundamentales sobre los que debe pivotar las acciones a nivel internacional, debido a que la distribución desigual de recursos y oportunidades persisten y más aún con la pandemia mundial del COVID-19. En este sentido, la UNESCO (2020a), pone su énfasis en crear políticas y estrategias a nivel educativo que garanticen el derecho universal a la educación de todas las personas, haciendo hincapié en aquellos colectivos diversos por género, migración, discapacidad, etnia, idioma, religión, creencias, etc.

El informe GEM 2020 (UNESCO, 2020), muestra como incluso antes de la pandemia, uno de cada cinco niños, adolescentes y jóvenes era totalmente excluido de la educación a nivel mundial. Durante el COVID-19 han sido muchas las escuelas que han cerrado en los distintos países afectando a más 90% de la población estudiantil mundial, creando divisiones sociales y digitales que han acentuado las brechas que ya estaban presentes, poniendo de relieve las pérdidas de aprendizaje y el abandono escolar del alumnado en situación de riesgo socioeducativo. En este sentido autores como (Álvarez, Gardyn, Iardelevsky y Rebello, 2020) evidencian el esfuerzo educativo por mantener una relación fluida entre familia e instituciones en el nuevo contexto de semipresencialidad. Todavía no somos conscientes del impacto que esto tendrá en las futuras generaciones de jóvenes que deberán insertarse en una sociedad en continuo cambio. No obstante, algunos autores ya han apuntado las desigualdades que el cierre de las escuelas ha supuesto (Peger, 2020; Álvarez, Gardyn, Iardelevsky y Rebello, 2020), sin duda aspectos que se conjugaran con los datos negativos que se le podían adjudicar al sistema educativo (OMS, 2017).

En este sentido, es importante contar con una gestión educativa eficiente y atravesada por una comunicación directa e interconectada entre los diferentes niveles educativos (Álvarez, Carbonetti, Carrillo, Bertolli, Souza, Bertucci, y Azevedo, 2009; García, 1993). De esta forma contar con agentes educativos que amplíen su comprensión de la educación inclusiva a incluir a todos los estudiantes, sin importar su identidad, antecedentes o competencias mientras los sistemas políticos y educativos buscan alternativas, aunando esfuerzos, que garanticen la igualdad de oportunidades y derechos en el acceso a la educación y formación, persiguiendo como fin último crear sociedades más justas e inclusivas. Para estar a la altura de los desafíos de nuestros tiempos, un movimiento hacia una educación más inclusiva no es negociable, la falta de acción no es una opción. Se manifiesta así la necesidad de optar un nuevo modelo educativo que favorezca la adquisición de competencias básicas y claves en el alumnado como es la autonomía de su propio aprendizaje (Atwell 2007; Areekul, Ratana-Ubol y Kimpee, 2015).

Para Correa (2011), el rol de los agentes gubernamentales en las Políticas Públicas constituye el entramado más importante que las disposiciones legales, administrativas y presupuestarias de cada nación; ellas conforman el modo en que se relaciona el Estado y sus ciudadanos. La articulación de estos agentes contribuye a mejorar y facilitar la sensibilidad social hacia la diversidad y su adecuación al desarrollo de una ciudadanía plural, en términos de pueblos originarios, género, discapacidad, etnias, pueblos migrantes, etc.

Las principales organizaciones a nivel mundial son, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la UNESCO, que apuestan por la creación de una ciudadanía mundial inclusiva e intercultural. En el ámbito Europeo, encontramos a la Unión Europea y en España surgen portales y plataformas como la Red de Universidades y Educación Inclusiva y el Consorcio para la Educación Inclusiva y en el contexto Latinoamericano se encuentran la Red Latinoamericana de Estudios y Experiencias, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Secretaría General Iberoamericana. En el caso de Argentina, destaca el papel que ocupan plataformas como la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) y el Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva de la Red Regional por la educación Inclusiva-Latinoamérica.

2. MÉTODO

La investigación educativa demanda profesionales que sean capaces de analizar la realidad educativa desde una perspectiva sistémica. Esto implica la ampliación continua de marcos teóricos y metodológicos (Lingar y Gale, 2010). Se entiende por investigación educativa “un acto sustantivo y comprometido que tiene el propósito de abordar las problemáticas y situaciones que afectan un contexto socioeducativo particular, con el fin de producir o descubrir nuevos elementos teóricos y realizar las acciones, que modifiquen o transformen la realidad estudiada” (Delgado, 2002, p. 411).

Desde este punto de vista, este trabajo emplea el método comparado, ya que nos posibilita analizar y conocer diferentes escenarios, perspectivas, experiencias y, en definitiva, realidades educativas que nos permiten realizar procesos de mejora en educación y “lograr una mayor competitividad en el plano internacional” (Lloyd et al., 2013, p. 33).

Así, como objetivo general, se persigue encontrar las similitudes y diferencias entre los países de Argentina y España tras el inicio del COVID-19, desde la mirada de la educación inclusiva, pudiendo evidenciar qué cambios ha supuesto a nivel educativo y qué estrategias se han articulado desde la educación obligatoria (infantil, primaria, secundaria) para paliar las desigualdades generadas a nivel educativo y digital. Como indica Sartori (1984), el abordaje de un estudio comparativo, implicará la definición previa de las categorías que serán objeto de ser comparadas. En este sentido, centramos la comparación en el cierre de las escuelas y el alumnado afectado desde el 16 de marzo hasta la actualidad, la legislación educativa vinculada a la inclusión, las medidas tomadas por los Gobiernos en materia inclusiva tras el inicio de la pandemia y las respuestas educativas inclusivas establecidas ante el COVID-19.

3. RESULTADOS

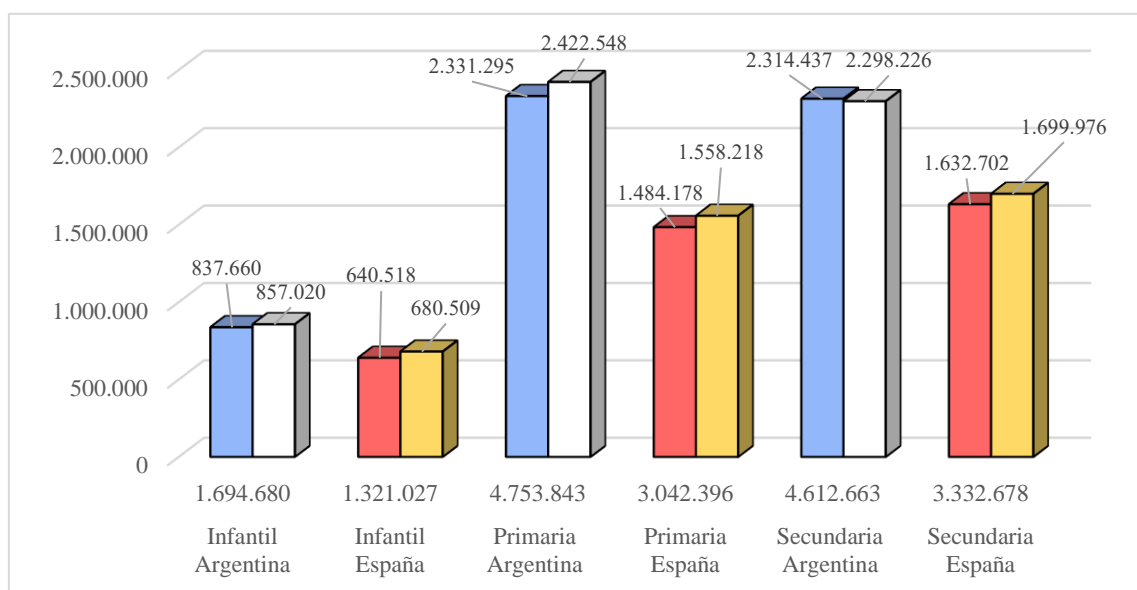
A nivel global la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara la situación de pandemia el 11 de marzo y activa el Fondo Internacional de Ayuda Solidaria el 13 de marzo. Esta decisión produce un cierre masivo de las instituciones escolares teniendo un balance en base a los datos de la UNESCO (2020b) que podemos diferenciar una primera ‘ola’ donde el número de estudiantes afectados era de 790.445.096 estudiantes afectados (45.1 del total de alumnos matriculados en 112 cierres a nivel nacional), alcanzado su

pico máximo el 13 de abril con un total de 1.576.802.705 estudiantes (90.1% del total de alumnos matriculados en 192 cierres a nivel nacional). La tendencia fue decreciendo hasta una nueva ola que comenzó a mediados de agosto y nos sitúa en los datos actuales a 30 de septiembre de 851.870.246 estudiantes afectados (48.7% en 53 cierres a nivel nacional). Centrando el foco en dos países que presentan similitudes como es el caso de Argentina y España, describiremos más detalladamente como la pandemia ha afectado al contexto escolar desde el inicio hasta la actualidad disgregando por etapa educativa.

El 15 de marzo se empieza a cerrar parcialmente España, pero no Argentina. No es hasta el 16 de marzo cuando se produce el cierre completo de las escuelas en ambos países.

Figura 1

Estudiantes afectados por el cierre de las escuelas en Argentina y España por etapa educativa (Infantil, Primaria y Secundaria).



Nota. Las primeras columnas por etapas hacen referencia al número de alumnas afectadas por el cierre de las escuelas y la segunda columna al número de alumnos. Tomado de la UNESCO (2020b).

Los datos descritos en la figura 1 muestran que las etapas educativas más afectadas por la suspensión de las clases presenciales han sido primaria y secundaria en ambos países, siendo más significativo en el contexto argentino por el volumen de estudiantes matriculados. Cabe a resaltar como aspecto diferenciado que hay un mayor porcentaje de

afectadas en secundaria en Argentina, 2.314.437 alumnas frente a los 2.298.226 alumnos, lo que supone un 0.69 %.

La situación actual en Argentina a fecha del 6 de octubre de 2020 sigue siendo igual que al inicio de la pandemia. Las escuelas siguen cerradas. Sin embargo, España ha ido realizando una desescalada en el confinamiento de la población, haciendo posible que en el mes de septiembre las instituciones educativas reanudaran su actividad, pero siguiendo un protocolo específico que ha servido de marco normativo general para la vuelta al cole siendo las comunidades autónomas las responsables de adaptar el marco general a su realidad específica y cada centro educativo a su vez a la población estudiantil a la que atiende.

El Gobierno de España presenta un borrador a las Comunidades Autónomas el 28 de junio para que realicen sus aportaciones. Finalmente, el protocolo de la vuelta al cole se publica en el Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 175, de 24 de junio de 2020 por el Gobierno contempla 29 medidas y 5 recomendaciones. Entre las que se designa la presencialidad, los grupos de convivencia estable y distancia de seguridad, la mascarilla obligatoria a partir de los seis años, la designación de un coordinador COVID por centro previa formación, temperatura antes del inicio de las clases, medidas de higiene y desinfección, etc.

A continuación, se muestran 3 tablas comparativas de Argentina y España a raíz de una revisión documental en los portales más relevantes de los países a nivel de la legislación educativa vinculada a la inclusión (normativa general, diversidad funcional, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades, educación y prevención de adicciones buenas prácticas, equipos de orientación escolar) las medidas tomadas por los Gobiernos de Argentina y España en materia inclusiva tras el inicio del COVID-19 (económicas, sociales, laborales y educativas) y las respuestas educativas establecidas por ambos países ante la pandemia (accesibilidad, recursos, continuidad y TIC, procesos de enseñanza-aprendizaje y familias). Posteriormente en el apartado de discusión se ofrece una reflexión crítica y apoyada en estudios científicos que justifican la comparativa realizada.

Tabla 1.

Legislación educativa vinculada a la inclusión

Legislación	ARGENTINA	ESPAÑA
Normativa general	Ley de Educación Nacional N° 26.206.	La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006 (Art. 71 y 72). y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
	Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26.061	Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad de 2013 (real decreto legislativo 1/2013, de 29 de noviembre).
Diversidad funcional	Resolución N°311 CFE/16. Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) sobre la “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad”.	Art.1 de la LOE (2006) escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se registrá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario.
Dificultades específicas del aprendizaje (DEA)	Ley N° 27.306 de declaración de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan dificultades específicas del aprendizaje (DEA).	Art. 71 (principios) de la LOE (2006). 1. Las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente ley.
	Decreto 289/2018. Reglamentación. Ley N° 27.306 Capacitar a los docentes para que puedan detectar los indicios de las dificultades del aprendizaje, realizar adecuaciones para que los alumnos puedan sostener su continuidad pedagógica y desplegar todo su potencial, fortalecer dichas acciones en todo el país a través de un sistema federal de coordinación impulsado por el Consejo Federal de Educación y regular la cobertura de los tratamientos por intermedio de su incorporación al Programa médico obligatorio (PMO).	Art. 72 (recursos) de la LOE (2006). 2. Corresponde a las administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados. 3. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.
Altas capacidades	En el Art. 93 de la Ley de Educación Nacional n° 26.206 se establece el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los alumnos y alumnas con capacidades o talentos especiales como así también ampliar el proceso de escolarización de estos estudiantes.	La LOE (2006) y la LOMCE (2013), consideran a los niños de altas capacidades como alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo. Al estar transferidas las competencias en materia educativa a las Comunidades Autónomas, son las Consejerías de Educación las encargadas de la identificación y atención de estos alumnos, a través de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y los colegios.
Buenas prácticas	Resolución CFE 217/14 que aprueba la guía federal de orientaciones para un abordaje integral e institucional ante situaciones conflictivas o vulneración de derechos en el ámbito educativo.	Guía de Buenas Prácticas de Educación Inclusiva (Save the Children España). Elaborada por ministerio de asuntos exteriores y cooperación y la agencia española de cooperación para el desarrollo (AECID): https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

		docs/guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_vok.pdf.
Educación y prevención de adicciones	Resolución CFE n° 256/15 sobre educación y prevención de las adicciones y el consumo indebido de drogas en el ámbito educativo. Lineamientos curriculares para la prevención de las adicciones aprobados por la resolución CFE n° 256/15	II PENIA: Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016, elaborado por ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. Disponible en: https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/documentos/pdf/ii_plan_estrategico_infancia.pdf .
Equipos de orientación escolar	Resolución del Consejo Federal de Educación n° 239/14. Los equipos de apoyo y orientación constituyen un actor institucional prioritario y estratégico, en tanto el plan nacional de educación obligatoria y formación docente 2012 - 2016, define que los actores del sistema educativo deben articular sus acciones para fortalecer las trayectorias educativas y ampliar estrategias de inclusión de niños/as, adolescentes y jóvenes escolarizados/as y no escolarizados/as, para garantizar sus estudios primarios y secundarios obligatorios.	Instrucciones de 21 de junio de 2018, de la dirección general de participación y equidad, por las que se establece el procedimiento para la autorización y el desarrollo de experiencias de escolarización combinada de alumnado con necesidades educativas especiales para el curso 2018/2019.

Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas de los Gobiernos de Argentina y España.

Tabla 2.

Medidas tomadas por los Gobiernos de Argentina y España en materia inclusiva tras el inicio de la pandemia del COVID-19.

Medidas del gobierno	Argentina	España
Económicas	refuerzos en la política de protección social: garantizar el acceso a la alimentación en los sectores más vulnerables.	medidas de la protección social: aplicación y prórroga del bono social, aplazamiento de préstamos concedidos por el instituto para la diversificación y ahorro de la energía.
	suspensión temporal del corte de servicios por falta de pago.	moratoria para evitar la interrupción del suministro de servicios a las familias más vulnerables.
	facilidades para créditos hipotecarios y congelación temporal de alquileres y desalojos.	moratoria pago préstamos hipotecarios y suspensión de los desahucios. aplazamientos-ayudas del alquiler.
	congelamiento de tarifas de telefonía fija y móvil, internet y tv de pago.	congelamiento de las tarifas de internet y telefonía durante el estado de alarma.
	nueva fórmula para la estimación del consumo de electricidad en hogares residenciales.	moratoria de un mes para evitar la interrupción del suministro de servicios a las familias más vulnerables.
Sociales	habilitación de un servicio de videollamadas para personas con discapacidad auditiva.	acceso mediante el centro de interpretación a un servicio para las personas con discapacidad auditiva.
	nuevo pago del ingreso familiar de emergencia (ife): para asistir a los sectores más vulnerables.	ingreso mínimo vital: prestación dirigida a prevenir el riesgo de pobreza y exclusión social de las personas vulnerables.
	creación del comité de ética y derechos humanos en pandemia covid-19.	el gobierno ha constituido el comité científico técnico covid-19.
	lanzamiento del programa el barrio cuida al barrio: acompañamiento a grupos de riesgo.	238 medias de la federación regional de asociaciones vecinales de madrid y plan barrios de barcelona.
Laborales	se fortalecen los programas de prevención de violencia en el hogar y contra las mujeres.	integración de medidas urgentes en materia de protección y asistencia a las víctimas de violencia de género.
	prórroga del cobro del seguro por desempleo.	ampliación de los subsidios por desempleo.

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

	licencias y trabajo remoto para el sector público y privado: embarazadas, mayores de 60 años y grupos de riesgo.	mecuida: medidas para cuidar a quienes tienen personas dependientes a su cargo. posibilidad de organizar su tiempo de trabajo para poder atender estos cuidados.
	programa potenciar trabajo: promover la inclusión socio-productiva.	estrategia nacional de prevención y lucha contra la pobreza y la exclusión social 2019-2023 y plan operativo.
	incentivos para sanitarios, seguridad y defensa.	no se contempla a nivel estatal ningún incentivo económico.
	prohibición de despidos y suspensiones de pago.	ertes para aquellos sectores considerados esenciales.
	creación del fondo de garantía para la micro, pequeña y mediana empresa.	financiación de la pequeña y mediana empresa con líneas de financiación pública: enisa, cerca, ico, cdti.
	creación del programa de promoción del trabajo, arraigo y abastecimiento local (agricultura familiar, campesina e indígena).	20.04.22 real decreto-ley para apoyar la economía y el empleo de pequeños agricultores y ganaderos (inclusión en el sistema especial de trabajadores por cuenta propia).
Educativas	resolución ministerio de educación 108/2020.	real decreto 463/2020, de 14 de marzo. suspensión de las clases presenciales desde el 14 de marzo en los niveles infantil, primaria y secundaria en todas las modalidades.
	resolución ministerial 82/2020 y 103/2020: protocolo ante la aparición de diferentes situaciones en el ámbito educativo en general.	orden efp/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021 (covid-19).
	incremento económico para asistir a comedores escolares, comunitarios y merenderos.	aumento de las becas comedor (real decreto 22/2020, de 16 de junio, por el que se regula la creación del fondo covid-19)
	las instituciones educativas abiertas para la asistencia alimentaria y administración.	las instituciones educativas permanecen abiertas continuar con las tareas y el soporte administrativo.
	programa progresar para estudiantes de escuelas públicas y privadas: garantizar el derecho a la educación en condiciones justas y equitativas.	la situación se ha reflejado en los planes educativos anuales (especialmente en el caso del gobierno vasco o el catalán).
	“evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica” durante la pandemia para la planificación del regreso a las clases.	no hay estudio nacional, pero sí existen entidades del tercer sector de acción social que han intentado evaluar el impacto de la modalidad no presencial de enseñanza.
	creación del consejo asesor para la planificación del regreso presencial a las aulas.	el ministerio de educación emite recomendaciones para la vuelta al cole (presencial).
	desde la coordinación de educación inclusiva se realizan acciones para paliar la violencia; abuso y maltrato; suicidio; grooming, etc.	desde aula intercultural se facilitan para la vuelta al cole 20/21: “tu educación va a cambiar al mundo”, formación del profesorado, boletines y monográficos y materiales.
	línea telefónica gratuita “convivencia escolar”.	línea escolar contra el acoso escolar.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.

Respuestas educativas establecidas por Argentina y España ante la pandemia del COVID-19.

Respuestas Educativas	Argentina	España
Accesibilidad, recursos, continuidad y tic	programas de acceso a servicios tic y conectividad: “programa de acceso a servicios tic de poblaciones de zonas adversas y desatendidas para el despliegue de redes”, “programa de despliegue de redes de acceso a servicios de comunicación móviles” , “	propuesta de intef donde se presenta la estructura básica del plan digital de centro, con el fin de que sirva de referencia a toda la comunidad educativa y como plan de mejora para una integración real de las tecnologías en la educación del alumnado. pone también a disposición de

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

	<p>programa de acceso a conectividad para instituciones públicas” .</p> <p>resolución del ministerio de educación n° 106/2020: creación del programa “<i>seguimos educando</i>” (garantiza el derecho a la educación).</p> <p>plataforma virtual que, siguiendo criterios de accesibilidad y usabilidad, incluye recursos de autoaprendizaje, propuestas didácticas y comunicación a través de herramientas en las que participan también las familias y docentes.</p> <p>programación en la tv para todos los niveles educativos (televisión pública argentina, encuentro, paka paka, deportv, radio nacional y cont.ar).</p> <p>programación en la radio (hogares con limitaciones de conectividad).</p> <p>plataforma mi escuela, organización de aulas virtuales y la plataforma de inglés adaptativa: a través del portal.bue.edu.ar.</p> <p>para las comunidades educativas sin acceso a internet (en situación de aislamiento, ruralidad y contextos de alta vulnerabilidad social) se contempló la producción y distribución de material impreso.</p>	<p>los centros una guía más extensa y detallada para encontrar orientación y ayuda en su elaboración.</p> <p>programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo, #proa+ (20-21).</p> <p>recursos para el aprendizaje en línea: sitio web cuyo objetivo es ofrecer al profesorado, familias y alumnado información sobre recursos (materiales, cursos de formación, plataformas, herramientas, etc.) que están a su disposición para ser utilizados en línea.</p> <p>aprendemos en casa: programación especial de cinco horas diarias, en colaboración con radio televisión española (rtve), con contenidos educativos dirigidos a alumnos y alumnas de 6 a 16 años.</p> <p>programación especial aprendemos en casa.</p> <p>el gobierno lanza el programa educa en digital para impulsar la transformación tecnológica de la educación en españa.</p> <p>se reparten 20.000 líneas móviles de movistar con tarjetas sim de 40 gb mensuales por línea a estudiantes de bachillerato y fp de grado medio y grado superior con dificultades para continuar su formación de manera telemática durante el estado de alarma.</p>
Proceso de enseñanza-aprendizaje	<p>el 90% de los niños, niñas y adolescentes de entre 3 y 17 años han recibido por parte del profesorado actividades y tareas escolares para que pudieran realizarlas desde casa. los canales más habituales para hacer llegar las actividades han sido, plataformas, blogs, whatsapp, google drive, correos electrónicos, etc.</p> <p>el 74% del alumnado está en contacto con las escuelas para recibir seguimiento a sus avances escolares. la retroalimentación era en ocasiones puntual o incluso en ocasiones no ha existido.</p> <p>las instituciones privadas han tenido más mecanismos de continuidad que las públicas. más desatención en los niveles primarios que en los secundarios.</p>	<p>se han empleado herramientas de aprendizaje a distancia. 90% de los países/territorios con altos ingresos han declarado que utilizan plataformas de aprendizaje en línea que ya existían, mientras que este no ha sido el caso del 53% de los países/territorios con ingresos bajos y medios.</p> <p>en los centros concertados se han establecido clases online por videollamada con los estudiantes, mientras que en los públicos esto solo sucedía en el 54% de los casos.</p> <p>las escuelas privadas y concertadas se adaptaron con mayor rapidez a las circunstancias con más horas de clase y una organización didáctica más eficiente según recogen los datos disponibles.</p>
	<p>el foco ha estado en 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.</p> <p>el apoyo actual para realizar los deberes es principalmente realizado por las madres (87%), en abril era del 68%. se ha visto incrementado.</p> <p>un 35% de las familias indica que la escuela se comunica para interesarse sobre la situación del</p>	<p>la ministra de educación isabel celaá (2020), afirmó que se pondrá énfasis en la enseñanza presencial, pero sin abandonar la digitalización por completo. en este sentido el ministerio ha elaborado un convenio para fomentarla.</p> <p>este tipo de enseñanza durante la pandemia necesitó mucha ayuda de las familias. el 73% de los niños necesitaron ayuda frente al 27% que no.</p> <p>las dificultades de los pequeños para concentrarse y trabajar solos, junto con el exceso de deberes, fueron las</p>
	Familias	

hogar y los chicos y chicas. existe un crecimiento de la presencia de la escuela en la comunicación con los hogares en comparación con abril.	principales quejas de las familias. la valoración de los padres según la encuesta de la ocu (2020) respecto a la educación online es baja, apenas un 6,1 sobre 10.
campana de registro de datos de contacto, siendo las familias las que debían inscribirse en la plataforma, debido a que la diversidad de las situaciones familiares y condiciones de vida precarias hicieron que muchas escuelas no hayan podido generar vínculos comunicacionales sólidos.	facilitar medios materiales para que todos los estudiantes tuvieran igualdad de oportunidades: un 20% de las familias tuvo que adquirir dispositivos para la ocasión, y un 14% del alumnado tuvo que dar clase con un móvil.

Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

El cierre de las escuelas a consecuencia de la situación de confinamiento domiciliario supone una situación inédita para la comunidad educativa. Los primeros estudios revelan que la mayoría de los docentes argentinos priorizaban evitar el abandono escolar y por tanto en los primeros meses la necesidad de mantener el contacto y el vínculo con las familias era fundamental, frente a los contenidos y el desarrollo curricular que quedaban en un segundo plano (Álvarez et al., 2020). No obstante, existe disparidad de opiniones debido a la poca anticipación o previsión de respuesta que debían dar las instituciones y el profesorado desde el ámbito educativo. No dio lugar a pensar, había que actuar, por ello otros docentes tanto en Argentina como en España se afanaban en buscar alternativas para comunicarse con las familias y el alumnado, para hacerles llegar materiales impresos o virtuales, para formarse y adquirir rápidamente competencias TIC que les pudieran permitir manejar plataformas, salas de clases virtuales, enviar y revisar las actividades de los estudiantes de manera diaria estableciendo pequeños objetivos a conseguir, etc.

Esta inmediatez requerida en ambos escenarios (Argentina y España), ha evidenciado la falta de respuesta educativa inclusiva para atender a todo el alumnado y a sus familias. Peger (2020) publicó: "...algunos distritos advierten que la realidad del avance del virus no afecta por igual a todas las provincias, lo que interpretan complicará una definición unívoca sobre el momento ideal para retomar las clases". Aun siendo los padres y madres piezas fundamentales dentro del proceso formativo de sus hijos e hijas, muchos y muchas no han podido servir de apoyo y guía, en España (en su mayoría) por la sobrecarga del teletrabajo y la imposibilidad de conciliar y en Argentina por el nivel socioeducativo o formación previa de las familias en algunos casos. La situación repentina produjo una respuesta educativa poco planificada que derivó en una sobrecarga de deberes, así lo

recogía la OCDE, sumándose así a las apreciaciones de las OMS (2017) que ya constataban que el 70% en las chicas de 15 años en España sufrían estrés a consecuencia de la carga académica llegando a desarrollar patologías asociadas.

De esta realidad se desprende que las medidas establecidas desde los Ministerios y administraciones han sido insuficientes porque no han cubierto las necesidades ni han tenido en cuenta las posibilidades del alumnado en todos y cada uno de los niveles educativos, favoreciendo las diferencias que ya estaban latentes entre el alumnado. A pesar de contar con recursos y medidas establecidas por los distintos países, éstos no han tenido en cuenta la adaptación a las necesidades de los grupos de estudiantes en riesgo de exclusión social que con la llegada de la pandemia han visto incrementadas más las barreras y brechas para su aprendizaje. En este sentido destacar que mientras que en Argentina al ser un estado federal no se aprecian diferencias en la evolución de las medidas que han seguido una linealidad no es el caso de España que aplicó medidas unitarias en el transcurso del estado de alarma (marzo-junio), siendo posteriormente tras el cese de este las competencias transferidas de nuevo a las autonomías.

Las medidas sociales desarrolladas por el ejecutivo argentino se han sensibilizado con la compleja situación del país. Así bien: “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” (Álvarez et al., 2020, p.37). Por su parte el ejecutivo español ha sintetizado parcialmente las estrategias desarrolladas en la “Guía de Facilitación de acceso a las medidas urgentes en el ámbito social y económico para hacer frente al COVID-19”.

En el contexto español la situación de confinamiento estricto derivó en una carrera accidentada hacia los sistemas de e-learning mediante las diferentes plataformas comentadas. Esto generó un mayor grado de autonomía y gestión de los procesos educativos del estudiante, aspecto a tener en cuenta como una potencialidad considerando del autor Atwell (2007) que considera el aprendizaje autónomo como fuente del 80% del total del conocimiento. Siendo este un cambio que el que pocos docentes experimentan mediante cambios significativos en sus prácticas pedagógicas cotidianas, por lo que la nueva situación ha supuesto un cambio cualitativo en lo que se refiere al desarrollo de un nuevo modelo pedagógico.

Ahora bien, desde una perspectiva crítica no todo fueron ventajas. El cambio que supuso el confinamiento doméstico provocó que el ecosistema físico de aprendizaje fuera el doméstico, amplificando elementos latentes perniciosos para los niños como la violencia de género o el acoso escolar a nivel aprendizaje en línea. Esta tendencia se identifica con el incremento del 43.8% las llamadas de ayuda por violencia de género. Asimismo, no ha habido una práctica inclusiva que fuera sensible a las particularidades de cada hogar, lo que ha provocado que el 10% de los escolares no pudiera seguir las tareas según el INE. A tener en cuenta resulta el dato mencionado por Álvarez et al. (2009): “en 2009, todos los establecimientos educativos en el territorio nacional fueron cerrados en Argentina a causa de la pandemia de la gripe A (H1N1), mientras que, en 1918, no fue así; en ese año cada municipio decidió sobre el aspecto educativo”.

El ámbito educativo se ha visto fuertemente afectado por la naturaleza de esta crisis, con el avance de las medidas se ha constatado que no existía ninguna alternativa real a la educación presencial. Como comentábamos previamente, España la educación está transferida a las Comunidades Autónomas, por lo que las directrices que desde el Ministerio de Educación se han ido trasladando, teniendo que ser adaptadas y concretadas por las distintas Consejerías Territoriales (García, 1993). Por lo tanto, podemos establecer un paralelismo entre la organización político educativa de ambos países.

Desde los Ministerios de Educación se han coordinado diversas actuaciones en conjunto con las autoridades de los territorios (provincias en el caso argentino y autonomías en el caso español) para dar soluciones a la mayor brevedad posible. Ante tal reto era indispensable generar canales de comunicación efectivos entre los diferentes agentes educativos implicados: administración, consejeros de educación, así como centros de infantil, primaria y secundaria. La comunicación que se realizó fue paralela a que se realizaba en corresponsabilidad entre los centros y las familias. En el contexto español el reto de una situación inédita era aún mayor, y debemos preguntarnos si realmente se ha conseguido el objetivo de que nadie se quedara atrás. Pese a que no perder más tiempo del necesario en cuestiones organizativas dado que los primeros momentos son determinantes para que los canales se establezcan con claridad y tengan la oportunidad de consolidarse, no se anticipó la respuesta y hubo un bloqueo de los estudiantes en sus domicilios.

Las medidas educativas han resultado ser incompletas. Esto se refleja en elementos como la edición de cuadernillos en diferentes soportes, provocando 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 (Álvarez et al., 2020, p.38). Esto quiere decir que las barreras no sólo se encuentran a nivel del acceso a los recursos tecnológicos sino a la hora de garantizar el cumplimiento con el currículum, garantizando el acceso universal para el aprendizaje por igual de todos y todas.

Algunos autores ya venían señalando la necesidad de desarrollar planes de educación a distancia que permitieran explotar todas las ventajas que brinda las TICS. El hecho de mantener a los estudiantes aislados desde marzo (situación persistente en Argentina actualmente) ha representado un desafío para el sistema educativo estándar centrado en las clases presenciales, donde la potenciación del uso tecnológico, es muy localizado a espacios determinados. Como señalan algunos expertos (Areekul, Ratana-Ubol y Kimpee, 2015), este nuevo modelo educativo supondrá un tipo de aprendizaje autónomo que perdure en el tiempo por lo positivo de sus resultados.

Para cerrar la discusión recogemos la desigual evolución de los sistemas educativos: “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” (Álvarez et al., 2020, p.40).

5. CONCLUSIONES

Dentro de las conclusiones de este trabajo debemos señalar que hemos de tener en cuenta dos escenarios, la fase de emergencia sanitaria que sigue existiendo en países como Argentina, y que podría volver en países que han vuelto a la “nueva normalidad” de manera escalonada; y la fase de recuperación en la que se encuentran países como España. Por ello, como se detalla a continuación, este trabajo presenta propuestas de mejora que respondan a la situación actual de los países sobre los que ha versado el trabajo (Argentina y España), con objeto de reforzar y mejorar las acciones estratégicas llevadas a cabo desde la mirada de la inclusión educativa.

- Elaboración de un *plan de contingencia y protocolos* en cada centro educativo, a raíz del análisis previo de los mecanismos utilizados para el desarrollo de la

educación durante la pandemia, persiguiendo garantizar la educación para todas las personas en escenarios presenciales, semipresenciales y virtuales. Cada plan y protocolo debe atender a las necesidades y características de cada institución educativa.

- Planteamiento del *escenario semipresencial y pedagógico*, creando nuevas estructuras con ayuda de las tecnologías y aprovechando el potencial del capital humano del que dispone la sociedad.
- Creación de *redes de colaboración con empresas tecnológicas y de comunicaciones* para seguir ofreciendo a todo el alumnado la posibilidad de seguir su proceso de E-A de manera no presencial, con apoyo de recursos, acceso, etc.
- Establecimiento de *estrategias que proporcionen la continuidad educativa* en un escenario de constante cambio, promovido desde los agentes implicados en los estados, las administraciones y las instituciones educativas. Esta colaboración y estrategias comunes, deberán responder al acompañamiento de los estudiantes, profesorado y familias.
- *Potenciación de las estrategias comunicativas* entre el alumnado, las familias y los profesionales de la educación a fin de garantizar el desarrollo integral del alumnado.
- *Transformación curricular*, ya que debe atenderse a las necesidades que presente el alumnado y a las diversas circunstancias en las que se establecerán los procesos de E-A (en la escuela con las medidas sanitarias, en casa, etc.). Debe priorizarse la adquisición de competencias claves (a nivel cognitivo, emocional y social) y para ello deberán articularse mecanismos que permitan el desarrollo óptimo de las mismas como la coordinación interdisciplinar entre tutores/as, equipos de orientación y especialistas que trabajan de forma externa al centro educativa.
- *Formación de la comunidad educativa y movilización de recursos* no sólo en términos vinculados a la salud, sino también en la gestión de los procesos de E-A (virtuales o a distancia) inclusivos y tecnológicos. Para ello será necesario un cambio de rol en los agentes implicados: el profesorado y especialistas (facilitadores), familias (activas y con apoyo y asesoramiento del profesorado), alumnado (autónomos y responsables de su propio aprendizaje) y una mayor financiación.
- *Instauración de procesos evaluativos* que permitan conocer los conocimientos y competencias de las que parten los estudiantes y sus necesidades a nivel académico,

personal y social tras la pandemia. Esto permitirá desarrollar realizar adaptaciones individualizadas para los estudiantes y estrategias que fomenten la participación de los mismos y sus familias en el proceso de E-A, así como flexibilizar el calendario escolar desde las instituciones educativas para atender a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

- *Fomento de la innovación educativa* como estrategia de adaptación a los cambios. Para ello será necesario redefinir el liderazgo en las instituciones educativas, favoreciendo un liderazgo transformacional, compartido y pedagógico que haga posible la creación de fuertes redes de colaboración con agentes del sector público y privado y del ámbito formal, no formal e informal.

REFERENCIAS

- Álvarez, A., Carbonetti, A., Carrillo, A. M., Bertolli Filho, C., Souza, C. M. C. D., Bertucci, L. M., y Azevedo, N. (2009). *A gripe de longe e de perto: comparações entre as pandemias de 1918 e 2009. História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 16(4), 1065-1113. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702009005000001>
- 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). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Arekul, C., Ratana-Ubol, A., y Kimpee, P. (2015). *Model development for strengthening social capital for being a sustainable lifelong learning society. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1613-1617. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.508>
- Atwell, N. (2007). *The reading zone: How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*. Scholastic Teaching Resources.
- Correa, N. (2011). *Interculturalidad y políticas públicas: una agenda al 2016*. En *Economía y Sociedad Correa*, N° 77. Lima: CIES y PUCP.
- Delgado, F. (2002). *La investigación educativa, su concepción y su práctica: Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión. Educere: Revista Venezolana De Educación*, 5(16), 405-412. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601605.pdf>
- García, J. L. (1993). *Sistemas educativos de hoy*. Dykinson.

- Jurado de los Santos, P., Moreno-Guerrero, A.-J., Marín-Marín, J.-A., & Soler Costa, R. (2020). *The Term Equity in Education: A Literature Review with Scientific Mapping in Web of Science*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3526. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17103526>
- Lingard, B. y Gale, T. (2010). *Defining educational research: A perspective of/on presidential addresses and the Australian association for research in education*. *Australian Educational Researcher*, 37(1), 21-49. <https://doi.org/10.1007/bf03216912>.
- Lloyd, M. W., Sacristán, I. O., y Stack, J. M. (2013). *Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales*. Marco Aurelio Navarro Leal, 29.
- Lopez-Belmonte, J., Marin-Marin, J., Soler-Costa, R., Y Moreno-Guerrero, A. (2020). *Arduino Advances in Web of Science. A Scientific Mapping of Literary Production*. *IEEE Access*, 8, 128674-128682. <https://doi.org/10.1109/access.2020.3008572>
- Peger, E. (2020). *Prevén que se extienda la suspensión de las clases hasta mediados de abril*. *El Cronista*. <https://www.cronista.com/economiapolitica/Preven-que-se-extienda-la-suspension-de-clases-hasta-mediados-de-abril-20200324-0035.html>
- Sartori, G. (1984) *La política, lógica y método en las ciencias sociales*. México. Fondo de Cultura Económico.
- UNESCO (2020a). *Apoyo de la UNESCO: respuesta del ámbito educativo de cara al COVID-19*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/support> Coalición Mundial <https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>
- UNESCO (2020b). *Impacto del COVID-19 en la educación*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

CAPÍTULO 20

NUEVAS TENDENCIAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS TRAS EL IMPACTO DEL COVID-19 EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA

Lucía María Parody García, María Martín Delgado y Estela Isequilla Alarcón

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en unos tiempos complicados y de mucha incertidumbre, debido a que en el año 2019 apareció por primera vez en el mes de diciembre un virus mortal en Wuhan (ciudad de China), al cual los científicos lo han denominado COVID-19 (Anonymous, n.a.). Este acontecimiento ha cambiado radicalmente nuestras vidas, llegando a recordar la época de la Segunda Guerra Mundial. Los ciudadanos y las ciudadanas del mundo hemos vivido con miedo, pues han fallecido un elevado número de personas, siendo los más vulnerables las personas mayores o con alguna enfermedad grave. En España, la cifra de ancianos que han muerto con Covid-19 o síntomas compatibles con la enfermedad se eleva a 20.675.

Matas, et ál. (2020) afirman que este virus ha sido tan agresivo que el 16 de marzo de 2020 el gobierno de España tuvo que declarar el estado de alarma. En otras palabras, las personas que viven en España debían estar confinados en sus casas, salvo excepciones como, por ejemplo, ir a hacer la compra en los supermercados o en farmacias o si había necesidad de acudir al hospital. Se aplicó esta acción con el propósito de evitar el colapso en los hospitales y paralizar la extensión del virus por el mundo.

En esta línea, también se optó por cerrar innumerables puestos de trabajo como los centros educativos, ofreciendo la opción de hacerlo vía telemática, con la intención de impedir la interrupción del curso y la formación del alumnado. Ante esta situación, las familias dedicaban más tiempo a sus descendientes, pues la gran mayoría no podía trabajar, aunque algunos padres y madres se sintieron desbordados de trabajo, al tener que dedicar gran parte del tiempo a la educación de sus hijos/as. Muchos familiares aprovecharon el tiempo para conocerse mejor, aprender a cocinar, conectarse a las horas concretas para seguir la lección magistral del profesorado, mantener un diálogo, realizar juegos educativos, etc.

La época del COVID-19 provocó que la ciudadanía tuviese comportamientos positivos como ayudar a los vecinos a comprar o preparar comida al personal sanitario. Los profesionales de la educación decidieron desarrollar Webinars para impartir sus clases, sin embargo, la situación fue aún más agravante para el alumnado con diversidad funcional, pues además de tener la imperiosa necesidad de salir a la calle, tenían más dificultades para ser atendidos adecuadamente. Como plantean Gómez, Guerrero y Leiva (2017) las personas con autismo suelen tener la falta de contacto ocular con las personas, están ensimismados en su propio mundo, dificultades en la pragmática de la conversación. Además, requieren seguir una misma rutina, por lo tanto, el confinamiento les ha resultado muy duro. Esto ocasionó la ansiedad de los padres, ya que no podían asistir a los centros escolares ni asociaciones y tuvieron que estar con ellos durante todo el día. Ante estas grandes dificultades, muchas familias optaron por salir a la calle en el confinamiento, teniendo que tolerar múltiples críticas.

Todos los ciudadanos y las ciudadanas tuvimos que cambiar nuestras rutinas en un pequeño margen de tiempo. En este caso el profesorado que imparte de manera presencial tuvo que hacer un esfuerzo considerable para aprender a utilizar las plataformas virtuales como, puede ser, la plataforma Moodle para seguir impartiendo su docencia.

Los centros educativos han tenido un gran desafío con el alumnado, principalmente con los que tienen necesidades educativas especiales, estudiantes procedentes de otros países durante los meses de marzo a mayo de 2020. Uno de los mayores problemas que ha habido es que el alumnado no ha podido socializarse con sus iguales, provocando malestar e inestabilidad emocional. Otro inconveniente ha sido la falta de competencias digitales en los padres y las madres, teniendo serios problemas para conectarse y seguir la rutina académica. No solo las familias del alumnado muestran dificultades con las TIC, sino también algunos profesionales de la educación, generando frustración (Fernández-Rodrigo, 2020).

Las familias son diversas y no todas han podido atender correctamente a sus hijos/as, dado que han sido 898.822 personas quienes han perdido su empleo en España por el estado de alarma que ha provocado la pandemia en el año 2020, superando la cifra de parados de la crisis del 2008. Estas personas han sentido impotencia, pues su mayor preocupación es poder alimentar a sus descendientes.

2. TENDENCIAS EDUCATIVAS TRAS EL COVID-19

La reciente crisis sociosanitaria provocada por la Covid-19 ha suscitado la creación de nuevas tendencias educativas y ambientes de aprendizaje, potenciándose la enseñanza virtual frente a la presencial. El trabajo no presencial durante este confinamiento ha provocado muchas pérdidas como, por ejemplo, la comunicación directa en persona, la ternura de los abrazos, las asambleas pedagógicas, el juego en los recreos, en otras palabras, la convivencia entre el profesorado y el resto de los miembros de la comunidad educativa (Jiménez, 2020).

En este sentido, como sostiene Pardo-Iranzo (2014), la enseñanza virtual también presenta ciertas ventajas en el proceso educativo, entre ellas, erradica la barrera del desplazamiento y la distancia, evitando el cansancio y/o coste que supone el transporte y permitiendo la conexión desde cualquier lugar. Sin embargo, este tipo de enseñanza puede parecer despersonalizada si no se lleva a cabo de forma adecuada, es decir, estableciendo una comunicación constante con el grupo-clase e individualmente con cada uno de los estudiantes, con el fin de conocer sus peculiaridades, necesidades y expectativas.

En la actualidad, se puede manifestar que predomina la educación semipresencial o enseñanza bimodal, la cual combina características de la educación online y presencial. Asimismo, se sigue promoviendo una formación enfocada a la adquisición y el desarrollo de competencias digitales, pues si desde hace años las nuevas tecnologías se han convertido en herramientas prácticamente imprescindibles para nuestra vida cotidiana, su utilidad ha proliferado con esta crisis.

Ante la situación de la pandemia, el profesorado que, en la mayoría de los casos, a diferencia de los discentes, no son nativos digitales, han tenido que adoptar una actitud tolerante hacia los inesperados acontecimientos y recibir una capacitación “expres” (García y Taberna, 2020). De este modo, se requiere de una formación permanente para atender las demandas que van surgiendo en esta nueva realidad y ofrecer una educación de calidad.

Los nuevos escenarios educativos deben caracterizarse por metodologías flexibles, el trabajo cooperativo entre el profesorado y la familia de los estudiantes y la atención a todo el alumnado, especialmente hacia aquellos que presentan algún tipo de diversidad y han sufrido en mayor medida las consecuencias del confinamiento. “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” (Cáceres-Muñoz, et ál., 2020).

Fernández-Rodrigo (2020) recoge una serie de directrices que los profesionales de la enseñanza deben tener en cuenta durante esta crisis sociosanitaria, entre ellas destacan: mantener el contacto con las familias a través de llamadas; hacer uso del correo electrónico, página web del centro educativo o WhatsApp; reducir el número de actividades y proponerlas de forma sencilla y semanal; considerar Google Forms como herramienta de evaluación; proporcionar recursos no tecnológicos a aquellos estudiantes que no dispongan de acceso a Internet y promover la cooperación entre el equipo docente.

A pesar de que todas estas medidas parecen ser el foco de atención en este período de pandemia, realmente todo lo comentado es de gran importancia para conseguir un proceso de E-A significativo y lograr una educación holística, ajustada a la realidad que nos espera, totalmente distinta a la vivida hasta la aparición del Covid-19.

Una nueva normalidad se está conformando en la sociedad, donde prima el debate y la reflexión acerca de los procesos educativos: qué conocimientos debemos transmitir, de qué forma y con qué fin. El camino hacia un futuro deseable comienza por repensar los fundamentos de la educación y, como bien plantea López (2020), debemos trascender de un modelo centrado en la memorización y los resultados hacia un aprendizaje competencial y reflexivo, en el que se prepare al alumnado para una convivencia ciudadana del siglo XXI.

3. RECURSOS DIGITALES EN LA ENSEÑANZA

Con el avance de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el profesorado y otros profesionales del ámbito educativo (como orientadores, maestros/as en pedagogía terapéutica o logopedas) han desarrollado su labor como docentes haciendo uso de plataformas, softwares, webs, entre otros dispositivos digitales que han posibilitado acercar a los discentes la enseñanza fuera del aula, a través del medio online.

Smile and Learn (2018) es una plataforma segura para los más pequeños/as. Ofrece más de cinco mil actividades educativas y facilita el aprendizaje a niños/as de entre tres y doce años, con una enseñanza lúdica mediante juegos, cuentos interactivos y vídeos con

los que podrán divertirse y aprender al mismo tiempo, pudiendo ser usada en cualquier dispositivo.

El método pedagógico de esta plataforma ha sido probado en más de tres mil centros educativos. El proceso de aprendizaje que adquiere el alumnado se basa en contenidos curriculares (disponibles en Español, Inglés, Francés, Italiano y Portugués), valores e inteligencias múltiples, por lo que la enseñanza será efectiva para cualquier estilo de aprendizaje de los estudiantes.

Además, proporciona recomendaciones personalizadas de cada usuario acerca de la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). De este modo, Smile and Learn (2018) podrá tenerse en cuenta para realizar una evaluación cualitativa del progreso que ha ido obteniendo cada discente.

Por otro lado, un software que es bien conocido en el contexto educativo es *Google Corporation Service Company* (Google CSC, 2020). Este a su vez se compone de múltiples aplicaciones que son bien recurridas para poder facilitar el trabajo de los docentes y, más aún, en una situación sobrevenida como lo ha sido la actual pandemia, derivada de la crisis sociosanitaria Covid-19.

De entre todas sus aplicaciones (Gmail, Drive, Calendar, Meet, Hangouts, Youtube, etc.), la herramienta más destacada para la formación online de nuestros estudiantes durante este tiempo ha sido Classroom, puesto que el objetivo principal de esta aplicación de Google CSC (2020) es ayudar a la comunidad educativa a organizar las actividades propuestas por el profesorado, facilitar la comunicación e incrementar la colaboración entre ambos agentes implicados en el proceso de E-A de manera gratuita.

Otro recurso muy destacable para mejorar la formación autodidacta de los docentes son los blogs y las redes sociales. En particular, *Ayuda para maestros* (Velasco, 2020), que puede ser localizado tanto en la web como en las redes sociales de Instagram y de Facebook, aportando contenidos prácticos, ideas, recomendaciones y noticias educativas para mejorar nuestras habilidades pedagógicas y estar al alcance de todos/as.

La labor que desarrolla Velasco (2020) es similar a la de otros notables perfiles webs como el *Blog del maestro* (Mariscal y Rondón, 2020) y *Orientación Andújar* (Ciudad-Real y Martínez, 2020). Todos ellos con más de un millón de seguidores en sus redes sociales, lo que muestra como la enseñanza va mejorando diariamente, gracias al aporte de docentes entregados con su profesión. A diferencia de las cuentas mencionadas, cabe

destacar que ésta última también publica cursos homologados de forma online, aunque todos ellos aportan materiales accesibles y gratuitos para la mejora de la educación.

Otro recurso digital que es de gran ayuda en el entorno educativo es la herramienta *We Transfer* (2009), destinada a la transferencia de archivos de hasta dos gigabytes de manera gratuita y hasta veinte gigabytes con un costo. Su aplicación es sencilla e intuitiva de utilizar, por lo que es asequible para todo tipo de público con mayor o menor conocimiento informático y/o tecnológico.

Cabe destacar que *We Transfer* (2009) es una Corporación B certificada, comprometida con la creatividad, Internet y la mejora de la sociedad, por lo que hace pensar que existe un componente pedagógico dentro de esta empresa, la cual lleva a cabo campañas para afrontar deudas médicas de treinta millones de dólares para personas sin recursos económicos. Además, emiten una reflexión al respecto y es la de “toda idea que cambie el mundo tiene que empezar en alguna parte”.

Otro de los recursos comúnmente más utilizados por docentes y discentes para realizar sus actividades formativas ha sido la herramienta *iLovePDF* (2020). La característica fundamental de este elemento es convertir documentos generados en “.pdf” a otros formatos, aunque no solo se puede trabajar con este recurso de esta manera, si no que ofrece otras acciones como unir, dividir, editar y comprimir escritos digitales que han sido guardados en formato “.pdf”.

Al transformarse la educación presencial al plano telemático los docentes han tenido que hacer uso de herramientas para poder hacer sus clases lo más interactivas y lúdicas, con la finalidad de despertar la atención y motivación de sus estudiantes por el contenido que le ofrecía su profesor/a. Es por ello que *Genially* (2020) ha sido otro de los recursos bien destacados durante estos meses.

Este recurso digital posibilita crear experiencias interactivas de comunicación que despierta entusiasmo en aquellas personas que ve el contenido que ha sido creado a través del mismo. Por ello, permite comunicar, educar, enganchar a los espectadores y dar vida al contenido que se pretende enseñar: video-presentaciones, dossiers, imagen interactiva, infografía vertical y horizontal, entre otras.

Por otro lado, *Educación 3.0* (2020) es una página web líder informativa en innovación educativa, además de poder ser encontrada en las redes sociales y en su revista digital. Se dedican a compartir contenido de calidad con relación al mundo educativo y en ella se puede encontrar noticias, cursos, formación, recursos, experiencias, entrevistas,

libros, tecnología, entre otros apartados destinados a que el proceso E-A sea cada vez mejor y se pueda llegar a toda la comunidad educativa.

Si lo que se precisa es poder compartir e intercambiar contenido con cualquier docente del mundo, se puede recurrir al portal educativo *Tiching* (2020), ya que está presente en diecinueve países. En él se pueden añadir tus propios materiales para ser distribuidos de forma online con el resto de los profesionales de la educación. Además, ésta clasifica el contenido en cursos y asignaturas, pudiendo organizarlos en una biblioteca a través de carpetas, secuencias didácticas y libros digitales, así como participar en grupos y clases para intercambiar experiencias, dudas y recursos con otros docentes.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La situación del Covid-19 ha ocasionado un cambio radical a nivel mundial, donde resulta imprescindible la sensibilización y concienciación por parte de los ciudadanos y ciudadanas para afrontar esta dura y delicada realidad que nos ha tocado vivir.

Las consecuencias han damnificado la educación del alumnado, debido a que el profesorado ha tenido que ofrecer una rápida respuesta educativa ante el cierre de los colegios en España. En este sentido, el compromiso social, la cooperación y la labor del profesorado, juegan un papel fundamental en la educación del país.

En estos tiempos de pandemia, las plataformas virtuales y las aplicaciones móviles se han convertido en los principales medios de comunicación y herramientas de trabajo. De este modo, los centros educativos deben propiciar la formación en TIC para el profesorado, los discentes y las familias, con el objetivo de mejorar el manejo de dichas herramientas digitales.

El software más utilizado en el contexto educativo, tanto en el confinamiento como en el postconfinamiento, es *Google Corporation Service Company*, especialmente Google Meet, Google Forms, Drive, Gmail, Classroom. A través de este software se ha podido impartir clases, contactar mediante correo electrónico, realizar reuniones virtuales y elaborar cuestionarios de evaluación, entre otras funciones.

En relación con lo anterior, cabe resaltar que la brecha digital existente ha agudizado la desigualdad educativa. Por tanto, nos encontramos ante una situación en la que se están violando los parámetros de justicia y equidad y se está perjudicando la transmisión de

valores democráticos, necesarios para el logro de una escuela inclusiva (Cáceres-Muñoz, et ál., 2020).

Desde nuestro punto de vista, esta desigualdad educativa desencadena en una compleja desigualdad social, que solo podrá paliarse con una imprescindible inversión en educación, el empoderamiento de los docentes y la formación integral de los estudiantes.

Por otro lado, el alumnado ha trabajado desmesuradamente en casa, teniendo que realizar múltiples tareas académicas, no obstante, esta medida educativa no ha contemplado las necesidades del alumnado con diversidad funcional, quienes se han visto más perjudicados.

Los docentes podrían restar el prejuicio, trabajar desde el valor de la pluralidad, generar oportunidades a través de una didáctica en la que se dé oportunidad a todos, una evaluación continua y un aprendizaje colectivo. Los niños aprenden más en los entornos donde no se sienten enjuiciados y de antemano, excluidos. (Rodríguez del Rincón, 2020, p.11)

A día de hoy, el profesorado debe disponer de las siguientes características: ser flexible, tener la mente abierta, ser un buen comunicador y sobre todo adaptarse bien a los cambios, dado que la Covid-19 se propaga rápidamente si las personas no tienen presente las normas establecidas.

López (2020) afirma que nuestras vidas van a ir transformándose notablemente, incluyendo nuevas rutinas como, por ejemplo, el hecho de salir a la calle con mascarilla, mantener la distancia de seguridad entre personas, lavarnos las manos y utilizar el gel hidroalcohólico con frecuencia.

El miedo y la preocupación están presentes en nuestro día a día, ya que los síntomas son muy duros para todo aquel que padece esta enfermedad, además de sus secuelas. Por ello, toda persona debe ser responsable y cumplirlas acciones sanitarias recomendadas, contribuyendo positivamente a esta nueva realidad y pensando en un futuro mejor.

La educación debe adaptarse apropiadamente a estos tiempos de incertidumbre, promoviendo el trabajo en equipo, la cooperación familia-escuela y teniendo como finalidad la adquisición y el desarrollo de competencias académicas y personales en el alumnado, que les sean útiles a lo largo de su vida.

REFERENCIAS

- Amador, R. (2020). Aprende en casa con #SanaDistancia en tiempos de Covid-19. *Educación y Pandemia*, 137-144.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez, A.S. & 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>
- Ciudad-Real, G. y Martínez, M. (2020). *Orientación Andújar [Facebook]*. Facebook. Consultado el 04 de octubre de 2020. <https://www.facebook.com/orientacionandujar>
- Dimitrov, V. (2020, 11 de agosto). Los brotes de ansiedad se doblaron en padres con niños con autismo durante el confinamiento. *EUROPA PRESS*.
- Educación 3.0 (2020). *Líder informativo en innovación educativa*. Consultado el 04 de octubre de 2020. <https://www.educacionrespuntocero.com/>
- Fernández-Rodrigo, L. (2020). Alumnado que no sigue las actividades educativas: El caso de una escuela de alta complejidad durante el confinamiento por COVID-19. *Sociedad e Infancias*, 4, 191-194. <https://doi.org/10.5209/soci.69266>
- García-Plana, M^a. I. & Taberna-Torres, J.(2020). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15,177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>
- Genially. (2020). *Convierte tus ideas en experiencias*. Consultado el 04 de octubre de 2020. <https://cutt.ly/9f6pBsB>
- Gómez, M^a. Á., Guerrero, J.F. y Leiva, J. (2017). Análisis de la inclusión socioeducativa de jóvenes con síndrome de Asperger: un estudio cualitativo. *IJERI: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (8), 108-127.
- Google Corporation Service Company. (2020). *Google Classroom* [aplicación]. Google Play Store. <https://classroom.google.com>
- iLovePDF. (2020). *Tu editor de PDF*. Consultado el 04 de octubre de 2020. <https://www.ilovepdf.com/es>
- Jiménez, J. C. (2020). Polémicas educativas en confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-5.

- López, R. (2020). Reflexiones Educativas para el posCovid-19. Recordando el Futuro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>
- Mariscal, V. y Rondón, J.J. (2020). *Blog del maestro [Facebook]*. Facebook. Consultado el 04 de octubre de 2020. <https://www.facebook.com/BlogdelMaestro>
- Matas, A., Sánchez, C. Ríos, J.M. (2020). Cómo se predijo el tiempo de confinamiento por la covid-19: implicaciones de la “inteligencia colectiva” en la investigación educativa. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 101-113. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4903>
- Pardo-Iranzo, V. (2014). La docencia online: ventajas, inconvenientes y forma de organizarla. *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, 18, 622-635.
- Pascual, R. (2020, 2 de abril). España ha perdido 900.000 empleos desde el inicio del estado de alarma. *El País Economía*.
- Rodríguez del Rincón, P. (2020). Alumnos de Necesidades Educativas Especiales, en Casa por el Covid-19. Experiencias que nos Descubren Vidas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-13.
- Smile and Learn Digital Creations. (2018). *Smile and Learn*. Consultado el 04 de octubre de 2020. <https://smileandlearn.com/>
- Tiching, S.L. (2020). *La red educativa escolar*. Consultado el 04 de octubre de 2020. <http://www.tiching.com/>
- Velasco, M. (2020). *Ayuda para maestros [Facebook]*. Facebook. Consultado el 04 de octubre de 2020. <https://www.facebook.com/Ayudaparamaestros>
- We Transfer. (2009). *Herramientas maravillosamente obvias para mantener sus ideas en movimiento*. Consultado el 04 de octubre de 2020. <https://wetransfer.com/>

CAPÍTULO 21

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA AL ESCENARIO MULTIMODAL SEGÚN LAS EXIGENCIAS SANITARIAS DERIVADAS DEL COVID-19

María Carrasco-Poyatos y Antonio Granero-Gallegos

1. INTRODUCCIÓN

Debido a la situación especial por la que estamos atravesando globalmente como sociedad, las universidades han adoptado unos criterios comunes para la adaptación de la enseñanza a las exigencias sanitarias derivadas de la epidemia del COVID-19 durante el curso 2020-21. El Real Decreto-ley 21/2020, de 9 de junio, de medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria por el COVID-19 establece, en su artículo 9, respecto a los centros docentes (incluidos los universitarios), que deberá asegurarse la adopción de las medidas organizativas que resulten necesarias para evitar aglomeraciones y garantizar que se mantenga la distancia de seguridad que las autoridades sanitarias establezcan y que, cuando no sea posible mantener dicha distancia de seguridad, se adoptarán las medidas de higiene adecuadas para prevenir los riesgos de contagio.

En base a estas recomendaciones, en términos generales, la docencia para este curso académico se ha programado para afrontar tres escenarios diferentes: presencial, semipresencial, y virtual, que deben recogerse en la correspondiente guía docente de cada asignatura. Así, las guías docentes del curso 2020/2021 han incluido un plan de contingencia en los apartados de Planificación y Evaluación de las Competencias que contemple las adaptaciones añadidas a los dos posibles escenarios, además del presencial: i) Escenario A: multimodal o de menor presencialidad física como consecuencia de medidas sanitarias de distanciamiento interpersonal que limiten el aforo aconsejado o permitido en las aulas; ii) Escenario B: suspensión de la actividad presencial física.

Por tanto, la docencia debe organizarse, con carácter general, de forma multimodal, con la finalidad de poder pasar a la enseñanza online si las necesidades sanitarias lo exigieran. El concepto de multimodalidad se plantea como la combinación de diferentes experiencias docentes desde la presencialidad como base, y que combine sesiones

presenciales físicas en aula y sesiones online (síncronas) con sesiones no presenciales mediante actividades formativas para el aprendizaje autónomo del estudiantado. Esto supone, entre otros aspectos, la reorganización de planteamientos didácticos y la revisión de la carga de trabajo del alumnado. Hay que tener en cuenta que también afecta a la adaptación de la evaluación, recomendándose seguir un modelo de evaluación continua; así como a la acción tutorial, que podrá realizarse íntegramente en formato no presencial.

Ante esta situación, tiene sentido basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el modelo competencial dado que, según autores como Fernández (2006), Granero-Gallegos (2020), o Roegiers (2010), este modelo promueve el aprendizaje construido en la resolución de problemas y la indagación o el descubrimiento guiado, sobre contenidos con transferencia a la vida cotidiana. De esta manera se potencia en el alumnado un papel activo, fomentando el aprendizaje con sentido y significativo. Por otro lado, este modelo facilita que se generen necesidades individuales y grupales diversas que requieren flexibilidad didáctica, por lo que no debe ceñirse a un método de enseñanza único (Blázquez, 2016). El docente pasa a ser, como recomiendan Fernández (2006) o Granero-Gallegos (2020), facilitador, guía y apoyo en el proceso de aprendizaje.

En esta línea, la apuesta por una evaluación formativa, que tiene lugar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero imbricada en el propio proceso (López-Pastor, Martínez, y Julián, 2007, p. 10), no de forma paralela al mismo, sería una opción muy recomendable. Esta evaluación sirve, por un lado, para que el alumnado aprenda más y sea capaz de tomar conciencia y corregir sus propios errores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro lado, para que el profesorado tenga la posibilidad de trabajar de otra manera y perfeccione su práctica docente (Pérez-Pueyo, Julián, y López-Pastor, 2011). Por tanto, esta metodología de evaluación tendría una función reguladora del aprendizaje y de la enseñanza cuya finalidad principal no es calificar, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más.

Como apuntan autores como Hernández y Martín (2011) o Quintero y Hernández (2011), el modelo de enseñanza competencial está estrechamente ligado al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que, por otro lado, se convierten en indispensables para dar el carácter multimodal requerido al proceso de enseñanza-aprendizaje en su adaptación a las exigencias sanitarias derivadas de la epidemia del COVID-19. Su uso contribuirá a facilitar la formación no presencial, promoviendo la interacción virtual entre profesorado y alumnado; a crear nuevas formas de trabajo entre

estudiantes; o a ampliar y facilitar el acceso a fuentes de información. Además, como indica Santibáñez (2010), se facilitará la adquisición de la competencia audiovisual por parte de los estudiantes tanto en el ámbito de análisis de valores como en el ámbito de la expresión, estimulando la innovación y la creatividad. Por todo ello, a continuación, se desarrolla una propuesta didáctica que garantice la calidad y basada en la combinación de metodologías activas y TIC, con el objetivo de facilitar la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las exigencias sanitarias derivadas de la epidemia COVID-19.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA COMPETENCIAL PARA LA ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA A UN ESCENARIO MULTIMODAL

A continuación, se explican las metodologías docentes y estrategias de enseñanza-aprendizaje que se proponen para una propuesta didáctica en un escenario multimodal y basada en el modelo competencial. Se enriquece la propuesta con ejemplos concretos para la asignatura de Natación del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

2.1. Metodologías docentes y estrategias de enseñanza-aprendizaje

Siguiendo la clasificación de De Miguel (2006), en la presente propuesta didáctica se propone utilizar las siguientes metodologías docentes: i) clases teóricas, ii) clases prácticas, iii) tutorías, iv) estudio y trabajo autónomo, y v) estudio y trabajo en grupo. En condiciones normales de máxima presencialidad, las tres primeras metodologías se realizarían de forma presencial, mientras que las dos últimas requerirían la presencia del profesor parte del tiempo, reduciendo la participación a semipresencial o autónoma. Para la adaptación multimodal, el intercambio de información presencial entre docente y alumnado será online, en mayor o menor porcentaje, utilizando los recursos TIC habilitados para tal efecto (e.g.: plataforma de apoyo a la docencia - Blackboard Learn, Google Classroom -, videoconferencia - Collaborate de Blackboard, Google Hangouts Meet -, correo electrónico, o Google Drive)

En relación con esto, y según el contexto competencial en el que se realiza esta propuesta, las estrategias metodológicas que se propone utilizar son: a) lección magistral, b) lecturas de artículos, capítulos y otros documentos, c) aprendizaje cooperativo, d) debates y grupos de discusión, e) tutorías académicas y consultas, y f) seminarios, cursos, charlas y conferencias. Para llevar a cabo la estrategia c) aprendizaje cooperativo, se

emplearán las técnicas: investigación en grupo, Co-Op Co-Op (Técnica flexible de aprendizaje cooperativo), y trabajo por proyectos. Las estrategias indicadas se pueden utilizar en cada metodología docente como se indica en la Tabla 1.

Tabla 1.

Propuesta de estrategias de enseñanza-aprendizaje para cada metodología docente.

Metodología Docente	Estrategia de enseñanza-aprendizaje
Clases teóricas	Lección magistral
	Aprendizaje cooperativo: investigación en grupo
	Debates y grupos de discusión
	Seminarios, cursos y charlas
Clases prácticas	Aprendizaje cooperativo: investigación en grupo
Tutorías	Tutorías académicas y consultas
Estudio y trabajo autónomo	Lecturas de documentos
Estudio y trabajo en grupo	Aprendizaje cooperativo: investigación en grupo, Co-Op Co-Op, y trabajo por proyectos

2.2. Aplicación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje

La estrategia basada en la *lección magistral* se utilizará en las clases teóricas. En estas clases magistrales se presentan los contenidos propios de la asignatura pero, dado el carácter activo de la metodología de enseñanza que se propone en este trabajo, el docente busca la continua interacción con el alumnado para que éste opine e intervenga de forma activa en el desarrollo de las mismas. En estas sesiones se incorporan otros recursos, como planteamientos de preguntas, reflexiones, situaciones problema, introducción de actividades prácticas en la explicación, etc., así como los debates que se desarrollan a raíz de las temáticas introducidas y de las lecturas recomendadas para el contenido en cuestión. Todas estas posibilidades de interacción en el aula enriquecen el proceso y restan protagonismo al profesor-transmisor.

Se hace necesario, por tanto, combinar esta estrategia con las *lecturas de artículos, capítulos y otros documentos*. Esta es una actividad que complementa los contenidos tratados en clase y que sirve de base para que el alumnado pueda intervenir y crear debate en clase a la luz de lo tratado en cada momento. Esta metodología se lleva a cabo fuera del horario de docencia virtual, por lo que el docente debe planificar qué documentos deben ser revisados por el alumnado de forma previa a ser abordados en clase. Por supuesto, la propuesta queda abierta a que el alumnado pueda sugerir lecturas que les

parezcan de interés en relación a cada tema. Por ejemplo, dentro del Grado en CCAFD, en la asignatura de Natación, el primer día de clase (presentación de la asignatura), se propone a los estudiantes la lectura de dos artículos que versan sobre la historia de la Natación (Llana-Belloch, Pérez-Soriano, y Aparicio-Aparicio, 2011; Llana-Belloch, Pérez-Soriano, Valle-Cebrián, y Sala-Martínez, 2012), ya que en la siguiente clase se abordarán los contenidos de esta temática. Como se indica, esta tarea es una propuesta, no una obligación, pero el alumnado conoce que la realización de la misma es importante para poder contribuir y participar de manera activa, crítica y constructiva en las sesiones. Aspecto importante y valorado en este sistema de evaluación. Todos los documentos deben estar disponibles para el alumnado en el aula virtual.

Para fomentar el papel activo de los estudiantes en las clases teóricas, y sirviendo como complemento a la lección magistral, se propone incluir también la estrategia de enseñanza basada en el *aprendizaje cooperativo*. A diferencia de la estrategia anterior, que se realiza de forma individual, en este caso se fomenta el trabajo colaborativo y cooperativo en las aulas, cuya relevancia radica, como en la vida cotidiana o real, en que el estudiante no se encuentra solo en las situaciones ha de afrontar, dado que la vida en sociedad se desarrolla en continua y necesaria interacción con los semejantes. Esta estrategia, según Granero-Gallegos (2020), permite aprender a aceptarse a sí mismo/a y a los demás, a comunicarse eficazmente dentro de un grupo, a compartir proyectos y material educativo, a participar en las tareas colectivas, a ser responsables, a negociar significados y a tomar decisiones colegiadas.

En la propuesta que se plantea, el profesor fomenta este tipo de organización y estrategias de aprendizaje, desarrollándose sobre todo en horario no lectivo, aunque, con menor carga horaria, también se incluyen en horario lectivo. Se propone la formación de grupos durante la parte inicial del cuatrimestre, dejando autonomía al alumnado para la formación de los mismos y se indica que los diferentes trabajos a presentar y exponer serán desarrollados, preferentemente, con este grupo. De esta manera se fomenta el sentimiento de pertenencia de grupo, responsabilidad compartida y las relaciones sociales entre los componentes. No obstante, también se fomentará la interrelación grupal.

Las estrategias de aprendizaje cooperativo que se pueden utilizar son numerosas y se trata de utilizar en cada momento la que se adapte mejor a las necesidades del grupo y la actividad a desarrollar. En esta propuesta se utilizan: *investigación en grupo*, *Co-Op Co-Op* (Técnica flexible de aprendizaje cooperativo), y *trabajo por proyectos*.

La *Investigación en Grupo*, desarrollada por Sharan y Hertz-Lazarowitz (1980), se utiliza para abordar tareas complejas que exigen manejar diferentes fuentes de información y tener capacidad de análisis y síntesis. Según los autores la metodología de aplicación sería: i) Formar grupos heterogéneos, de 2 a 6 estudiantes; ii) tras la presentación por parte del docente, el grupo se divide el trabajo entre los componentes; iii) cada uno realiza su parte de investigación; iv) seguidamente realizan puesta en común y elaboran juntos el informe del grupo; v) exponen en clase el informe; (vi) finalmente, el profesor y el grupo evalúan el trabajo, teniendo en cuenta su contenido así como la exposición. En esta propuesta, la *investigación en grupo* se plantea a nivel metodológico como estudio y trabajo en grupo, fuera del horario de docencia virtual, y también dentro del horario lectivo como parte de las clases teóricas y de las clases prácticas.

Se propone la elaboración de dos trabajos, uno que forma parte del contenido de las sesiones teóricas (Trabajo-GD), y otro que forma parte de las sesiones prácticas (Trabajo-GT). Para el Trabajo-GD, la tarea competencial (Granero-Gallegos, 2020) a alcanzar al final de la unidad de trabajo es: elaborar y exponer una progresión de ejercicios para la adquisición de una habilidad natatoria. Para el Trabajo-GT la tarea competencial es: codirigir una serie de ejercicios en progresión para la adquisición de una habilidad natatoria. Por tanto, primero se elaborará el Trabajo-GD y, a continuación, el Trabajo-GT. Sin embargo, para ambos trabajos, el reparto de contenidos que cada grupo de estudiantes debe desarrollar es el mismo. Por ejemplo, para trabajar el estilo Crol de natación, el Grupo-1 (G1) se encargará de la respiración, la postura y la acción de piernas; el Grupo-2 (G2), de la respiración, la postura y la acción de brazos; el Grupo-3 (G3), de la coordinación de la respiración, la postura, la acción de brazos y la acción de piernas; y el Grupo-4 (G4), de las salidas, las llegadas y los virajes. De esta forma, en una primera fase, el docente expone los contenidos que cada grupo debe abordar. Cada grupo de estudiantes elige una temática y, mediante el trabajo en grupo, desarrollan una breve fundamentación teórica acompañada de una propuesta de ejercicios en progresión para su enseñanza. El trabajo realizado por los estudiantes en esta primera fase servirá tanto para el Trabajo-GD como para el Trabajo-GT. Sin embargo, en la segunda fase de aplicación de esta técnica, para el Trabajo-GD se pide a los estudiantes que expongan a sus compañeros la propuesta elaborada, en el horario de clase teórica, y utilizando material audiovisual propio (vídeos o fotos). Por el contrario, para el Trabajo-GT, cada grupo de

estudiantes codirigirá, junto con el docente, su propuesta al resto de compañeros en la piscina (en horario de clase práctica).

Tras ambas actuaciones, los grupos recibirán un feed-back o valoración crítica y constructiva por parte de sus compañeros y del docente, que les servirán para afrontar la mejora de su trabajo final. Además, previa exposición del Trabajo-GD, los estudiantes deben haber recibido una revisión/tutorización de su trabajo por parte del docente. Queda, de esta manera, patente el proceso de evaluación formativa durante la realización del proceso de aprendizaje que se está desarrollando, con valoración o propuestas de mejora tanto parte del docente como de los compañeros de clase. Los trabajos entregados tras su revisión y puesta en práctica serán los calificados.

Co-Op Co-Op fue creada por Kagan (1985) y está dirigida sobre todo a alumnado universitario. La diferencia con la *investigación en grupo* es que los estudiantes no solo cooperan con sus compañeros de equipo, sino que permite que los equipos cooperen entre ellos. En la presente propuesta, esta técnica se utiliza junto con la de investigación grupal, aprovechando las mismas tareas didácticas y, además, complementándolas. De esta forma, la estrategia Co-Op Co-Op cobra especial relevancia tras la exposición y puesta en práctica de los Trabajos-GD y GT. Así, se pide a cada grupo (por ejemplo, G1) que, tras haber profundizado en uno de los contenidos de un estilo de Natación común, pongan a disposición del resto (G2, G3 y G4) su trabajo, y viceversa, beneficiándose los cuatro grupos del trabajo realizado por todos los integrantes para construir el estilo completo (Crol), por lo que existe un beneficio intra e inter grupos.

El *trabajo por proyectos* se ha constituido en un referente en el cambio del modelo educativo actual. Su origen se sitúa en autores como Vygotsky, Dewey, Bruner, o Piaget, pero no es hasta 1990 cuando se comienza a trabajar con esta metodología definida y sistematizada. Se trata del desarrollo de un proyecto o centro de interés abordado desde diferentes disciplinas o maneras y se relaciona de forma estrecha con el aprendizaje significativo y con el aprendizaje por competencias (Granero-Gallegos, 2020). En el ejemplo que nos ocupa, esta técnica se materializa en un tercer trabajo de tipo escrito, que se incluye toda la información desarrollada previamente por los grupos de estudiantes en los Trabajos-GD y GT, pero referido al estilo completo (crol) y no solamente a uno de los contenidos propuestos por el docente. El docente proporcionará un guion en el que, además de incluir los apartados que deben aparecer en el trabajo y el aspecto formal, se contempla una sección dedicada a la *autoevaluación*, en la que se pide una reflexión

crítica sobre la implicación del grupo en el desarrollo del trabajo y la mejora de su propuesta tras tutorías y puesta en práctica en las sesiones.

Como se ha ido indicando a lo largo de este apartado, para aplicar las estrategias de enseñanza-aprendizaje *lección magistral* y *aprendizaje cooperativo* siguiendo el modelo competencial, el uso de la estrategia *debates* y *grupos de discusión* es fundamental. El debate consiste en una discusión sobre un tema de interés para el alumnado, donde toda la clase, o bien por grupos, discuten, hablan y reflexionan sobre esta temática. Esta estrategia se desarrolla normalmente en clase y para ello es necesario que posean de manera previa determinados conocimientos sobre el tema, lo que hará más interesante y enriquecedora la actividad. Por ello, según se ha explicado, se proponen *lecturas de artículos* y *otros documentos* al inicio de cada tema, como complemento a la lección magistral. Además, la investigación que realizan previa a la exposición de los trabajos GD y GT permitirá exponer y argumentar de forma justificada sus propuestas prácticas.

La estructura para la aplicación de esta estrategia basada en el debate puede variar. Sirva como ejemplo la que se utiliza para la exposición del Trabajo-GD, denominada “Estilo Europeo”. Un grupo, por ejemplo G1, realiza la exposición de sus contenidos al resto de la clase (respiración, postura y acción de piernas del estilo crol). El debate o defensa de la exposición se compondrá de dos rondas de intervención. La primera es iniciada por G2, G3 y G4, que se encargan de desarrollar contenidos complementarios dentro del mismo estilo de natación (e.g., G2, respiración, postura y acción de brazos). Los componentes del G1 defenderán su propuesta de forma argumentada, adaptando las aportaciones que resulten interesantes y constructivas para la misma. La segunda ronda de debate es dirigida al resto de compañeros, que pueden efectuar preguntas o realizar comentarios pertinentes sobre su intervención. El docente actúa de moderador.

La *tutoría académica* como estrategia docente se entiende como aquella en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo, entre un docente y uno o varios estudiantes. El potencial de esta actividad, según De Miguel (2006) es aún mayor cuando es concebida como una estrategia de enseñanza inicialmente planificada y combinada con otras modalidades formativas. En este trabajo que se presenta, es de entender la importancia y relevancia que adquiere la tutoría personal y en grupo. A través de ella el profesor puede ofrecer una actividad orientadora personalizada, lo que es un elemento esencial para la calidad de la enseñanza, adquiriendo importancia el clima de confianza y de confidencialidad que se pueda crear para que cada estudiante se sienta

respaldado por el docente y no dude en hacer uso de este medio de comunicación si lo necesita. En la tutoría se resuelven dudas planteadas por el alumnado durante la realización de sus trabajos y antes de su exposición o puesta en práctica. De esta manera, el feed-back que recibe cada estudiante durante la preparación de los trabajos colaborativos adquiere absoluta relevancia en el proceso de descubrimiento guiado y en el papel de guía y mediación entre el conocimiento y el alumnado.

Para complementar la formación se pueden ofertar *seminarios* y *cursos* realizados fuera del horario lectivo de la asignatura y de forma principalmente on-line en los tiempos del COVID-19. La oferta es amplia y este complemento formativo supone una forma propicia de fomentar la iniciativa del alumnado y despertar su espíritu de investigación e indagación. Esta formación permite a los estudiantes que lo deseen ampliar o profundizar en algunos temas o aspectos de la materia que no se abordan en las clases presenciales.

2.3. Evaluación formativa para la propuesta

Como ha quedado evidenciado, la evaluación formativa tiene sentido a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el modelo competencial que se propone, ya que, como indican López-Pastor et al. (2007), se utiliza regular el aprendizaje a medida que se avanza en el planteamiento de los contenidos, permitiendo a los estudiantes disponer de información sobre la evolución de su proceso de aprendizaje y los elementos a reforzar; y al profesor le permite conocer las necesidades del alumnado para hacer más eficiente su aprendizaje, facilitando que culminen la asignatura habiendo adquirido las competencias que se pretenden, mejorando así su práctica docente.

En esta propuesta docente diseñada para la asignatura Natación, se utilizan diversas técnicas e instrumentos de evaluación para realizar el seguimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje del alumnado. Todas ellas se integran dentro de las opciones de evaluación propuestas al alumnado. Unas serán calificadas, y otras se utilizan para disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más, y al profesorado para mejorar su práctica docente. En un escenario de evaluación continua, los estudiantes harán uso de las opciones de evaluación para alcanzar la calificación deseada en la asignatura. Además, se hacen partícipes a los estudiantes en el proceso de evaluación, siendo responsables de la asignación de un 20% de la

calificación final de sus compañeros. Las opciones, técnicas e instrumentos de evaluación, sus responsables y la calificación asignada se detallan en la Tabla 2.

Como se ha descrito anteriormente, se propone a los estudiantes realizar tres trabajos. Dos de ellos (Trabajos-GD y GT) serán evaluados mediante la técnica de *análisis de una grabación*, dado que nos encontramos en un escenario multimodal, y el propio alumnado será el responsable de su calificación. Para ello, el docente preparará las respectivas escalas de evaluación utilizando recursos TIC como Google Drive. El tercer trabajo, que es el trabajo final realizado por proyectos, será evaluado por el docente mediante la técnica de *análisis documental y de producciones*, para lo que elabora una escala de evaluación. Cada uno de estos trabajos supondrá un punto en la calificación final.

Además, se incluyen como opciones de evaluación, un *examen teórico* que será diseñado por el docente para su realización *online*, para comprobar el dominio teórico de los contenidos; y un *examen práctico*, donde se propone a los estudiantes demostrar el dominio de los estilos de natación trabajados. En este escenario multimodal, los estudiantes entregarán su documento grabado en vídeo. Previamente el docente pondrá a su disposición una *rúbrica* donde se especifican los criterios para su calificación. A diferencia del sistema de evaluación tradicional, cada examen supondrá 2,5 puntos sobre la calificación final de la asignatura, por lo que no son decisivos en la calificación final.

Por último, se contempla dentro de las opciones de evaluación, la *participación activa, crítica y constructiva* en las sesiones, que será calificada por el docente utilizando una *escala de comprobación* para la participación. Además, se recoge y califica la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación, tanto propia (*autoevaluación*) como del resto de compañeros (*coevaluación*), mediante una escala de comprobación. Ambas opciones suponen un punto de la calificación final.

Por otro lado, y no incluidas en la calificación, el docente evalúa el nivel competencial inicial y final de los estudiantes con un doble objetivo. Por un lado, para adaptar los contenidos al nivel general del grupo; y, por otro, para analizar la evolución competencial del mismo al finalizar la asignatura, profundizando en las competencias que se han alcanzado y en las que se necesita incidir más. Además, se tiene en cuenta la evaluación de la asignatura realizada por el alumnado a través del Servicio de Planificación, Evaluación y Calidad de la Universidad.

Tabla 2.

Opciones, técnicas, instrumentos de evaluación, responsables y su calificación para un escenario multimodal.

Opción de evaluación	Técnica de evaluación	Instrumento de evaluación	de Responsable	Calificación
Evaluación de competencias inicial y final	Análisis documental y producciones o trabajos	de Cuestionario de evaluación de competencias	de Docente	No procede
Trabajo Final	Análisis documental y producciones o trabajos	de Escala de evaluación para el Trabajo Final	Docente	1
Trabajo Grupal GT	Observación o análisis de una grabación (audio o vídeo)	de Escala para la coevaluación grupal de la sesión de GT	Alumnado	1
Trabajo Grupal GD	Observación o análisis de una grabación (audio o vídeo)	de Escala para la coevaluación grupal de la sesión de GD	Alumnado	1
Examen teórico	Análisis documental y producciones o trabajos	de Examen tipo test	Docente	2,5
Examen práctico grabado en vídeo	Observación o análisis de una grabación (audio o vídeo)	Rúbrica	Docente	2,5
Participación en el proceso de evaluación (Autoevaluación)	Análisis documental y producciones o trabajos	de Escala de evaluación para el Trabajo Final	Docente	0,25
Participación en el proceso de evaluación (Coevaluación Trabajos GT y GD)	Análisis documental y producciones o trabajos	de Escala de comprobación	de Docente	0,75
Participación en el proceso de evaluación	Evaluación por el Servicio de Planificación, Evaluación y Calidad	de Escala del Servicio de Planificación, Evaluación y Calidad	Servicio de Planificación, Evaluación y Calidad	No procede
Participación crítica y constructiva	Observación o análisis de una grabación (audio o vídeo)	de Escala de comprobación	de Docente	1

3. CONCLUSIONES

Tras la descripción de esta propuesta basada en el modelo competencial, se comprueba que la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a un escenario multimodal para cumplir las exigencias sanitarias derivadas de la epidemia del COVID-19 no precisa de excesivos cambios, sino de ajustes para la participación activa del alumnado en todo el proceso. Además, permite que los estudiantes sigan implicándose de forma activa, crítica y constructiva en las sesiones a pesar de la reducción de horas presenciales, ya que ellos pueden seguir elaborando de forma presencial las mismas tareas en pequeño grupo, utilizándose las horas presenciales en gran grupo para compartir y debatir las propuestas trabajadas con el resto de la clase. El uso de las TIC se hace imprescindible, fomentando la adquisición de la competencia audiovisual tanto en el ámbito de análisis de valores como en el ámbito de la expresión, estimulando la innovación y la creatividad. De esta manera se pretende que el aprendizaje siga siendo con sentido y significativo, sobre contenidos con transferencia a la vida cotidiana, en el escenario multimodal.

REFERENCIAS

- Blázquez, D. (ed.) (2016). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. INDE.
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Alianza.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24(6), 35-56.
- Granero-Gallegos, A. (2020). *Hacia la enseñanza competencial, una propuesta desde la Educación Física*. Editorial Universidad de Almería.
- Hernández, A. y Martín, J. (2011). El punto de vista del profesorado sobre la integración de las TIC en la docencia. En A. García-Varcárcel (Coord), *Integración de las TIC en la docencia universitaria* (pp. 166-186). A Coruña, España: Netbiblo.
- López-Pastor, V. M., Martínez, L. F., y Julián Clemente, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-19.

- Kagan, S. (1985). Co-Op Co-Op. A flexible cooperative learning technique. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, y R. Schmuck (eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 437-462). Plenum Press.
- Llana-Belloch, S., Pérez-Soriano, P., Valle-Cebrián, A., y Sala-Martínez, P. (2012). Historia de la Natación II: desde el Renacimiento hasta la aparición y consolidación de los actuales estilos de competición. *Citius, Altius, Fortius*, 4(2), 9-43.
- Llana-Belloch, S., Pérez-Soriano, P., y Aparicio-Aparicio, I. (2011). Historia de la Natación I: desde la prehistoria hasta la Edad Media. *Citius, Altius, Fortius*, 5(1), 51-84.
- Pérez-Pueyo, A., Julián, J. A., y López-Pastor, V. M. (2011). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En, V. M. López Pastor (coord.) (2011), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior* (2ª ed.) (pp. 19-43). Narcea.
- Quintero, A. y Hernández, A. (2011). La innovación con TIC en la enseñanza universitaria. En A. García-Valcárcel (coord.), *Integración de las Tic en la Docencia Universitaria*, (pp. 3-19). NetBiblio.
- Real Decreto-ley 21/2020, de 9 de junio, de medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza* (3ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Santibáñez, J. (2010). Aula virtual y presencial en aprendizaje de comunicación audiovisual y comunicación. *Comunicar*, XVIII(35), 183-191. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-03-12>.
- Sharan, S. y Hertz-Lazarowitz, R. (1980). Group Investigation Method of Cooperative Learning in Classroom. En S. Sharan, P. Hare, C. Webb, y R. Hertz-Lazarowitz, *Cooperation in Education* (pp. 212-226). Young University Press.

CAPÍTULO 22

EL LEGADO DEL COVID-19 A LA EDUCACIÓN. ACELERACIÓN DE LA ADOPCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE RECURSOS TIC EN LA FORMACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

Adelina Merino Gutiérrez autor y Carlos García Miguélez autor

1. INTRODUCCIÓN

El riesgo y la incertidumbre han sido características de nuestra sociedad desde hace más de dos décadas. Hemos podido ser testigos de cómo la preocupación por el riesgo que supone el virus Covid-19 se ha convertido en un miedo que amenaza la vida y las relaciones entre seres humanos. Este virus crea el temor de que otros sean contagiosos y, por lo tanto, limita la libertad en la vida cotidiana provocando pánico (Varea & González Calvo, 2020).

El mundo se ha visto abocado a enfrentar un evento disruptivo de escala global sin precedentes. Ha supuesto que en la mayoría de las naciones se tomaran medidas como el aislamiento social preventivo y obligatorio – es decir, la reducción de la interacción social humana, manifestada por la baja cantidad de contactos, que genera sufrimiento a través de sentimientos y pensamientos dolorosos y negativos –, la restricción de desplazamientos, la suspensión de actividades y en otros casos, simplemente el distanciamiento social – es decir, la disminución en la interacción social manifestada por la baja cantidad y calidad de contactos que no genera sufrimiento – (Román, y otros, 2020).

El nuevo virus conocido por Coronavirus – Covid-19 – genera varios síntomas en humanos infectados, principalmente tos, fiebre, fatiga, migraña y disnea. Su periodo de incubación es en promedio de 5.1 días, y entre los individuos infectados, el tiempo medio en que algunos de los síntomas se manifiestan es de 11.5 días después de la infección.

En un intento por disminuir el número de casos de contagio y muertes, la Organización Mundial de la Salud – OMS – ha sugerido que se deben adoptar procedimientos de distanciamiento social y de higiene, especialmente por parte de

aquellos que han mantenido contacto con personas que dieron positivo a la infección en la prueba de laboratorio (Silva Filho, y otros, 2020).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO – estima que cerca de 40 millones de menores no asistirán a la escuela en todo el mundo como consecuencia de la pandemia. En España, derivado del periodo de confinamiento, se observa como una amenaza para la salud de los menores el prescindir de actividades al aire libre y limitar las relaciones sociales con amigos de su misma edad (Baena Morales, López Morales, & García Taibo, 2021).

Como es conocido ampliamente, la actividad física – AF – regular se asocia con beneficios para la salud física, mental y social, en particular para la población infantil y adolescente. Burgueño et al. señalan que la práctica regular de AF en adolescentes tiene efectos positivos sobre la masa muscular, densidad ósea, control de colesterol y presión sanguínea, además de prevenir enfermedades cardiovasculares y metabólicas, e incidir sobre la sensación de vitalidad, autoestima, resiliencia, habilidades sociales, reducción del estrés, ansiedad y depresión (Burgueño, y otros, 2021).

2. MÉTODO

Para el desarrollo del presente documento se implementó un proceso metodológico que partió por la revisión de diversas bases de datos, mediante marcadores como *Covid-19; Educación Física; TIC; Educación virtual; Educación escolar; Pandemia; Confinamiento; Brecha digital*; con el objetivo de identificar aportes bibliográficos que condujeran a determinar cómo la crisis sanitaria aceleró la implementación de la educación virtual en el entorno escolar y en particular, cómo ha afectado las dinámicas específicas del área de Educación Física – EF –.

Teniendo en cuenta que la Pandemia aún está activa en numerosos países a nivel mundial, entre ellos España, la revisión bibliográfica queda delimitada entre los años 2019 y lo que va del 2020, de la misma forma en que se puede considerar una instantánea del momento histórico que a futuro permitirá realizar un balance del impacto que ha supuesto este cambio en la educación.

La revisión bibliográfica también supuso discriminar entre fuentes primarias y secundarias de información, en las cuales primaron los artículos de revistas científicas

indexadas, tanto en castellano, como en portugués e inglés y que dan cuenta no solo de la realidad española, sino que recogen testimonios a lo largo y ancho del planeta.

El preciso resaltar que el presente trabajo no pretende ser una revisión exhaustiva sobre el impacto generado por el Covid-19 sobre la educación y en la particularidad de la EF, sino un análisis y una valoración del legado que puede suponer la migración forzosa del modelo presencial al modelo virtual y las implicaciones que supone esto, tanto para el cuerpo docente, como para el alumnado. Además, se busca identificar la importancia que se da en la literatura científica a los temas abordados a lo largo de este documento.

3. LA CRISIS SANITARIA EN ESPAÑA

El 13 de marzo del 2020 el gobierno español declaró el estado de emergencia en el país, lo que derivó en el confinamiento de toda su población inicialmente por 15 días. Este periodo, finalmente, se extendió hasta el 18 de mayo. Supuso que cerca de 46.9 millones de personas se vieran restringidas en sus desplazamientos y fueran obligadas a mantenerse en sus domicilios para reducir la transmisión del virus (de la Cámara, Jiménez Fuente, & Pardos Sevilla, 2020). En el ámbito educativo estas medidas implicaron el cese de las clases y actividades presenciales en todos los niveles formativos, debiendo adaptarse a la modalidad online, virtual y/o no presencial (Varea & González Calvo, 2020).

El evento disruptivo implicó la adaptación educativa rápida al contexto de aislamiento, se puso en juego la resiliencia de todos los afectados y se detectó la necesidad de desarrollar estrategias para afrontar la continuidad del curso escolar. En este escenario, las TICs y las redes sociales han tenido un papel protagónico ya que suponen la diferencia entre el aislamiento y el distanciamiento social. Dicho de otra forma, las redes en línea facilitan e incluso aumentan las posibilidades de comunicación e interacción entre las personas en un contexto donde el contacto físico es imposibilitado como medida de prevención (Román, y otros, 2020).

3.1. El modelo educativo español frente a la crisis sanitaria

Previo al decreto del Estado de Alarma en el territorio español ya se venía experimentando un periodo de transformación digital, con diferentes ritmos y velocidades en función del sector, y de forma desigual en función de los estratos sociales y la

localización geográfica. Tras la declaración de confinamiento, se produjo una paulatina y acelerada dependencia de las personas en la tecnología para teletrabajar, seguir clases, hacer deporte, mantener el contacto con la familia y seres queridos, combatir el aburrimiento, hacer compras, entre otros (García Peñalvo, 2020).

Aznar indica que el formato de enseñanza durante la crisis – segundo semestre del curso escolar 19-20 – mutó hacia un modelo mixto, en el que se realizaban tutorizaciones por parte de los profesores, soportado por los padres de los menores, por lo que la familia pasó a ser un agente de vital importancia en la carrera hacia el éxito del proceso formativo (Aznar Sala, 2020). Por parte de los docentes, la migración supuso necesidad integrar las TIC de forma obligatoria, dificultando el desarrollo del componente motriz de los contenidos (Baena Morales, López Morales, & García Taibo, 2021). El cambio de modalidad supuso, además, la necesidad de preparar videos, tutoriales, actividades y estrategias para que dicha migración fuera exitosa, adaptando el modelo del aula física al entorno del hogar (Varea & González Calvo, 2020).

En el caso particular de la EF, si bien es cierto que los videos y tutoriales pregrabados se convirtieron en una herramienta de amplio uso, algunos autores comentan que a pesar de que permiten que las personas puedan reproducir los videos a su conveniencia, la retroalimentación del docente para motivar, corregir o ajustar, puede ser aleatoria y carece de los métodos individualizados que son típicos de la EF (Ng, 2020).

3.2 El confinamiento y la Educación Física

Como punto de partida se reconoce que el confinamiento y su consecuente aislamiento puede favorecer la conducta sedentaria, no solo en los menores, sino en todas las personas, llevándolas a reducir su AF regular, e indiscutiblemente, aumentando el riesgo de desarrollar enfermedades a mediano y largo plazo. Concretamente, el confinamiento ha supuesto la disminución de determinantes de salud como la fuerza muscular y aptitud respiratoria – consumo máximo de oxígeno – los cuales son predictores de mortalidad relacionados con la morbilidad general y mortalidad cardiovascular (Márquez Arabia, 2020).

Los programas de AF en casa son considerados efectivos, seguros y económicos cuando son monitorizados, de acuerdo con las necesidades individuales, a la vez que promueven beneficios para la salud, habilidades físicas y generan un impacto positivo en

el funcionamiento corporal y la calidad de vida (de Souza Filho & Fernandes Tritany, 2020).

Según expertos en la materia, es fundamental fomentar la práctica de ejercicios físicos regulares que puedan minimizar la aparición de problemas que afecten directamente el comportamiento y la salud de las personas durante el aislamiento social durante el período de pandemia. En este sentido, el docente de EF se presenta como el profesional que puede brindar orientación y seguimiento, para que la práctica del ejercicio físico se realice de manera correcta y segura.

Estos profesionales están capacitados para brindar seguimiento e información sobre cómo practicar ejercicios físicos tanto de forma presencial, como a través de internet. Esta práctica debe ser parte de la rutina de las personas, para que puedan mejorar y/o mantener la capacidad cardiorrespiratoria, reducir el riesgo de desarrollar enfermedades crónicas, controlar el peso y mejorar la calidad de vida (Silva Filho, y otros, 2020).

Burgueño et al. comentan además que el profesorado de EF desempeñan un rol esencial al promover la AF en el hogar entre adolescentes, en la medida en que el currículo español establece la consolidación de hábitos de cuidado de la salud, la reducción de conductas perjudiciales como el sedentarismo y el consumo de drogas, tabaco y alcohol, junto con la promoción de la AF para la ocupación activa del tiempo libre y de ocio (Burgueño, y otros, 2021).

Como parte de las estrategias de integración de la AF en la enseñanza en línea se han desarrollado aplicaciones y formatos como el *Zoom* – que no es de uso exclusivo para este tipo de actividades – para la práctica de EF guiada. Esta herramienta permite que los instructores pueden brindar retroalimentación en vivo, lo que es una ventaja si se compara con las opciones en línea de modo unidireccionales soportadas desde plataformas como *You Tube* (Ng, 2020).

Destaca también la presencia de las redes sociales, vía que puede ser interesante para mejorar la interacción con el alumnado, pues facilita el acceso a la información a través de los dispositivos móviles, dada la familiaridad que tienen ellos con su uso y porque puede suponer un aumento en su motivación e interés por la práctica de la AF (Baena Morales, López Morales, & García Taibo, 2021).

Lograr una migración exitosa del modelo presencial al virtual, en la especificidad de la EF, requiere considerar una serie de factores dependientes y vinculados con la particularidad de cada estudiante: su lugar de residencia, el espacio disponible para la

realización de AF, los recursos y materiales a su disposición – ordenador, tabletas, móviles, televisores, videoconsolas, conexión a internet –, el apoyo que la familia le brinde, entre otros (Burgueño, y otros, 2021).

A pesar de lo anterior, en el caso de los docentes de EF que se encuentran en formación, se ha comentado que la modalidad en línea ha supuesto una forma más pasiva de enseñanza y la práctica de la EF con sus alumnos se ha visto limitada en términos de movimiento, contacto y espacio (Varea & González Calvo, 2020).

3.3 El legado de la crisis sanitaria

Valorar el impacto inmediato que ha supuesto la crisis sanitaria en el entorno educativo implica evaluar una realidad global que integra diversos factores. Por una parte, trasladarse del modelo presencial al modelo virtual requiere una infraestructura que soporte estos medios de comunicación. Sin embargo, en la actualidad, la falta de acceso a dispositivos digitales – móviles, tabletas, ordenadores – o conexión a internet de alta velocidad está aumentando la distancia entre los países de ingresos altos, medianos altos, medianos bajos y bajos. La crisis subraya la necesidad de desarrollar comunidades escolares en red y crear un nexo educativo más fuerte entre el hogar y la escuela.

Si bien es cierto que existen alumnos que cuentan con Internet y dispositivos digitales para continuar con su aprendizaje desde casa, con buenos niveles de conectividad, que reciben el apoyo de los padres y que cuentan con libros y conocimientos cuando están fuera de la escuela; otros están literalmente "fuera del sistema" porque no tienen acceso a las herramientas y materiales de aprendizaje remoto. Muchos niños y jóvenes están cayendo en un agujero negro como consecuencia de la brecha digital, y el número se acelera a una velocidad vertiginosa (Azorín, 2020).

Esta situación se presenta como uno de los principales desafíos de la pandemia, lo que significa que los sistemas educativos deben redoblar sus esfuerzos y encontrar formas para que los estudiantes con menos recursos y otras dificultades puedan seguir aprendiendo desde sus hogares (García Fernández, Rivero Moreno, & Ricis Guerra, 2020).

En el estudio de Burgueño et al. destaca de su propuesta didáctica que se ha de tener en cuenta en el proceso de adaptación al formato virtual, las circunstancias de cada uno de los implicados, entre ellas la duración de un eventual futuro confinamiento, el nivel de

autonomía del alumnado y su nivel de AF, el grado de implicación familiar y apoyo al estudiante, entre otros (Burgueño, y otros, 2021).

De otra forma, el confinamiento permitió evidenciar que las TICs son fundamentales para educar y mejorar los niveles de AF en los menores, así como para reforzar el uso comunicativo y de gestión (Baena Morales, López Morales, & García Taibo, 2021). Vale la pena destacar, tal como lo comenta Aznar, que los alumnos, en mayor o menor medida ha adquirido un perfil PLE – Personal Learning Environments – soportado a través de las PNL – Personal Learning Networks – y que supone un tipo de aprendizaje facilitado por la educación remota en la que cada alumno tiene acceso a la información de acuerdo con sus propios intereses, objetivos o motivaciones (Aznar Sala, 2020).

Valorando la situación desde la óptica del ejercicio profesional del educador físico se pudo observar que las habilidades en el manejo de las herramientas virtuales, tales como plataformas educativas, correo electrónico, aplicaciones para videoconferencias, entre otros se ha visto fortalecida e incluso que han aumentado (Román, y otros, 2020).

No puede desconocerse que la tendencia en educación va en pro del aumento de los recursos tecnológicos para mejorar la comunicación entre alumnos, docentes, responsables legales, además de valorar el vínculo existente entre estos y las mejoras en las aptitudes cognitivas y motivacionales, el rendimiento motor y los niveles de AF entre los alumnos (Baena Morales, López Morales, & García Taibo, 2021).

Por otra parte, es preciso reconocer que España es un país caracterizado por una cultura de proximidad, y ahora se están observando los primeros indicios de que los cambios actuales en esta cultura pueden continuar incluso después de reanudarse las clases presenciales. Dicho de otra forma, es probable que se mantenga el distanciamiento social y el uso de elementos de protección personal durante algún tiempo en el futuro próximo (Varea & González Calvo, 2020).

4. RESULTADOS

Tras la revisión bibliográfica realizada se observa, en términos generales que, el cierre de los centros escolares ha provocado diferencias evidentes entre contextos de una misma Comunidad Autónoma, siendo negativas las consecuencias directas sobre el alumnado que se encuentra en situación desfavorecida, como resultado de la limitación

en el acceso a la educación virtual y que a su vez, reduce las oportunidades educativas fuera del ámbito escolar y del aula física (García Fernández, et ál., 2020).

El tiempo ha permitido determinar que el sistema educativo español no se encuentra preparado para asumir el reto que supone la adopción e implementación de la educación virtual o, como algunos autores la definen, la educación en línea. La gran mayoría de centros escolares han tenido que asumir un reto sin precedentes para, sino lograr, al menos intentar que ningún alumno se quede atrás en la consecución de los objetivos educativos (Aznar Sala, 2020) determinados desde la administración central y las respectivas administraciones autonómicas (García Fernández, et ál. 2020).

En la particularidad de la EF es el común entre investigadores y científicos la preocupación derivada de la vulnerabilidad y susceptibilidad que resulta de la reducción de la actividad física motivada por el confinamiento, pues como se ha podido determinar, una infección de Covid-19 tiene base multifactorial, por lo que resulta vital mantenerse saludables y obtener los beneficios de la actividad física en todos los sistemas corporales (Márquez Arabia, 2020).

Es evidente que existe una demanda urgente de apoyo educativo y más investigación para abordar las estrategias de adaptación (o adaptativas) que los docentes de EF utilizan mientras participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea. Varias plataformas de redes sociales han creado un esfuerzo colaborativo para proporcionar guías que favorecen el impartir lecciones de EF de forma remota. Además, los avances de la tecnología disponible permiten que las opciones de enseñanza agrupen a los niños en diferentes salas virtuales, con interacciones de grupos más pequeños, que se pueden utilizar para observar y proporcionar comentarios personalizados. De esta manera, los docentes pueden desarrollar sesiones complementarias individualizadas para aquellos que tienen dificultades con las sesiones generales (Ng, 2020).

5. DISCUSIÓN

Como se ha evidenciado en distintos momentos históricos, el cambio de un paradigma implica muchas voces a su favor y en contra, y esta crisis no está siendo la excepción. En el ámbito general de la educación se observa que Aznar reconoce que aún queda mucho por hacer en la modernización de la pedagogía en la línea de la gamificación

y la interconexión que supera los límites del aula física (Aznar Sala, 2020), lo que de cierta forma puede considerarse una posición a favor de la digitalización educativa.

En la particularidad de la EF, se tiene que la cuarentena ha permitido reconocer algunas de las ventajas de la integración de las TICs en este ámbito, sin embargo, muchos docentes no se sienten preparados para incorporar la tecnología de forma inmediata. Uno de cada tres docentes de EF considera que no cuentan con el suficiente apoyo tecnológico para que esta integración sea real, lo que puede ser el resultado de dificultades como falta de tiempo, acceso, incentivos o conocimiento.

En lo que se relaciona con el proceso de evaluación se reconoce que uno de los principales problemas que se ha tenido por parte del profesorado durante el periodo de confinamiento es la ausencia de actividades presenciales, lo que conduce a una dificultad en el proceso de evaluación continua y su posterior calificación. Se ha de tener en cuenta que el objetivo principal de la evaluación es proporcionar información sobre el progreso del alumnado, por lo que las carencias informativas pueden retrasar la identificación de las dificultades de aprendizaje, ocasionando perjuicios en el largo plazo al menor.

Específicamente en EF, el confinamiento ha condicionado los contenidos a impartir, pues el carácter virtual de la nueva modalidad de enseñanza imposibilita la realización de determinadas actividades, y/o porque el profesorado ha dado prioridad a los contenidos más efectivos para el mantenimiento y la mejora de la salud psicológica y física del alumnado. El estudio de Baena et al. identificó que cerca del 65% de los docentes de EF organizaron su trabajo y actividades con una frecuencia semanal – al hilo de lo identificado en el estudio de Aznar – mientras que apenas el 14% mantuvo la programación y organización prevista antes de la pandemia. Esto puede considerarse una consecuencia de las barreras existentes para la conciliación familiar o las dificultades tecnológicas (Baena Morales, López Morales, & García Taibo, 2021).

Otras voces a favor de la virtualización de la educación destacan que el proceso de enseñanza-aprendizaje y el entorno virtual pueden ser complementarios, pues la creatividad virtual en ambientes de aprendizaje diversifica sus procesos, mientras que el ambiente digital se beneficia de la metodología del trabajo educativo y comunicativo, cuando la utilidad de la red sobrepasa la búsqueda de información (Martínez Oportus, 2020).

Por su parte, Varea y González reconocen que los docentes en formación consideran que la educación virtual no les permite crear empatía con sus estudiantes, ni una atención

individualizada como la que es posible con la enseñanza presencial. Así mismo, en la particularidad de la EF, las emociones están presentes y juegan un papel importante cuando los profesores en formación están llevando a cabo sus experiencias prácticas durante "tiempos normales". Sin embargo, estas emociones se intensifican y cambian durante la práctica en los tiempos del Covid-19, principalmente debido al cambio a la modalidad en línea y la incertidumbre sobre el futuro (Varea & González Calvo, 2020).

Sea esta la oportunidad también para reivindicar la importancia de la actividad física dentro del programa formativo escolar. Como se puede observar en el estudio de caso presentado por Aznar – Tabla 4 Sección de Tabla que permite visualizar y planificar las clases síncronas (Aznar Sala, 2020) – a lo largo de la semana se da especial importancia a los contenidos teóricos, que con la modalidad virtual suponen estar un número considerable de horas sentados en un escritorio, en el mejor de los casos, frente a una pantalla de ordenador, mientras que la actividad física se limita, cuando mucho, apenas a dos horas semanales. De esta forma no solo la situación de confinamiento conduce a la reducción de actividad física en los escolares, sino que la estructura misma del pensum escolar la refuerza.

Teniendo en cuenta que en este momento histórico nos enfrentamos a un cambio con efectos a mediano y largo plazo, puede ser una gran oportunidad para reevaluar la forma en que la EF se incluye en contenido escolar, y como su desarrollo puede ser mediado y soportado por las TICs.

6. CONCLUSIONES

En términos generales se puede concluir que la crisis derivada del Covid-19 ha llevado a la aceleración en el desarrollo de soluciones tecnológicas innovadoras para un ámbito que no es receptivo a los cambios (Maturana Dos Santos, 2020).

Coincidiendo con lo expresado por Márquez, en las condiciones de confinamiento producto de la crisis sanitaria y gracias a la tecnología, en este momento se nos presenta una buena oportunidad para conocer sobre el cuidado de la salud. Si bien es cierto que es necesario distraerse o entretenerse para lograr sortear la situación, el aprendizaje se presenta como una buena vía de escape, una que puede ser igualmente divertida y que permita tanto a menores como adultos aprender sobre salud (Márquez Arabia, 2020).

Por otra parte, se considera que las nuevas tecnologías potencian la experiencia educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje en aquellas asignaturas que han asumido el reto de programar desde esta perspectiva, fortaleciendo la interacción y el compromiso entre alumnos y docentes (Aznar Sala, 2020).

De acuerdo con el Consejo COLEF, se parte de la premisa de que las clases de EF no serán como lo habían sido, pero con una adecuada planificación que contemple las medidas de prevención e higiene necesarias, se puede hacer que la “nueva normalidad” sea más segura, tanto para el alumnado como para el cuerpo docente. Así mismo, se espera que la EF sea valorada por su relación con la salud y los hábitos de vida, pues a través de esta se ofrece la oportunidad de aprendizaje que los menores necesitan para resocializarse y adaptarse después del periodo de confinamiento (Consejo COLEF, 2020).

Dado que la coyuntura derivada de la crisis sanitaria aún se manifiesta con ciertos grados de incertidumbre, sobre todo de cara al mediano plazo, conllevando a la imprevisibilidad de los hechos como resultado del desconocimiento de la trayectoria y evolución del virus y las cifras de contagio (Monasterio & Briceño, 2020), se puede concluir que desde la perspectiva de la prevención, es posible que se presenten más periodos de confinamiento, por lo que es previsible que en los futuros cursos académicos se instaure como la normalidad periodos de educación virtual, acarreado la necesidad de adaptar los currículos y el sistema educativo a un conjunto soportado por las TICs.

Finalmente, se ha de reconocer que la pandemia ha supuesto un acelerador para la transformación digital en la educación, se ha podido asistir a unas lecciones que no deben desaprovecharse. La transformación digital era una necesidad y un requerimiento de la actual sociedad, por lo que se espera que a mediano y largo plazo se desarrollen, desde los distintos niveles de la administración, planes estratégicos que fortalezcan y mejoren el modelo educativo y su misión respecto al avance del conocimiento y la sociedad (García Peñalvo, 2020).

7. REFERENCIAS

- Aznar Sala, F. J. (2020). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19. *RISE - International Journal of Sociology of Education*, 53-78.
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 1-10.

- Baena Morales, S., López Morales, J., y García Taibo, O. (2021). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19. *Retos*(39), 388-395.
- Burgueño, R., Bonet Medina, A., Cerván Cantón, A., Espejo, R., Fernández Berguillo, F. B., Gordo Ruiz, F., . . . Gil Espinosa, F. J. (2021). Educación Física en Casa de Calidad. Propuesta de aplicación curricular en Educación Secundaria Obligatoria. *Retos*(39), 1-7.
- Consejo COLEF. (2020). Recomendaciones docentes para una Educación Física escolar segura y responsable ante la "nueva normalidad". Minimización de riesgos de contagio de la Covid-19 en las clases de EF para el curso 2020-2021. *REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES -REEFD*-(429), 81-93.
- De la Cámara, M. A., Jiménez Fuente, A., y Pardos Sevilla, A. (2020). Confinement time due to the COVID-19 disease: An opportunity to promote and engage people in regular physical exercise? *Transl Sports Med*(00), 1-3.
- De Souza Filho, B. A., y Fernandes Tritany, É. (2020). COVID-19: the importance of new technologies for physical activity as a public health strategy. *Cadernos de Saúde pública. Espaço tenático: Covid-19 - Contribuições da saúde colectiva*, 36(5), 1-5.
- García Fernández, N., Rivero Moreno, M. L., y Ricis Guerra, J. (2020). Brecha digital en tiempo del Covid-19. *Revista Educativa Hekademos*, XIII(28), 76-85.
- García Peñalvo, F. J. (2020). El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo. *Universidad*, 1-4.
- Márquez Arabia, J. J. (2020). Inactividad física, ejercicio y pandemia. *VIREF - Revista de Educación Física*, 9(2), 43-56.
- Martínez Oportus, X. P. (2020). Pandemia por COVID-19 y la virtualización de las aulas: La importancia del juego. *Revista Scientific*, 5(17), 370-383.
- Maturana Dos Santos, L. J. (2020). Innovating in sport management: the impact of Covid-19 on technological advancements in the sports industry. *The International EFAL-IT. Information, Technology innovations in Economics, Finance, Accounting and Law*, 1(7), 1-4.
- Monasterio, D., y Briceño, M. (2020). Educación mediada por las tecnologías: un desafío ante la coyuntura del Covid-19. *Revista Observador del Conocimiento*, 5(1), 100-108.

- Ng, K. (2020). Adapted Physical activity through Covid-19. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 13(1), 1-3.
- Román, F., Forés Miravalles, A., Candri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordhei, D., . . . Ponnet, V. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19 Resiliencia docente en COVID-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87.
- Silva Filho, E., Sales Teixeira, A. L., da Silva Xavier, J. R., Braz Junior, D. d., Andrade Barbosa, R., y Andrade de Albuquerque, J. (2020). Physical education role during coronavirus disease 2019 (Covid-19) pandemic. Physical education and Covid-19. *Motriz. Journal of Physical Education*, 26(2), 1-2.
- Varea, V., y González Calvo, G. (julio de 2020). Touchless classes and absent bodies: theaching physical education in times of Covid-19. *Sport, Education and Society*, 1-15.

CAPÍTULO 23

EL *HOMESCHOOLING* COMO ALTERNATIVA A LA ESCUELA PRESENCIAL EN TIEMPOS DE COVID-19. UN ANÁLISIS LEGISLATIVO DEL CONTEXTO ESPAÑOL

Valentín Navarro Caro y Verónica Sevillano-Monje

1. INTRODUCCIÓN

La educación en casa o *homeschooling* sigue siendo en España un fenómeno educativo aislado al estar, en principio, prohibida por su ordenamiento jurídico, lo que no obsta para que la obligación-deber de escolarización haya sido criticada e impugnada ante los Tribunales. El nuevo escenario mundial al que nos ha expuesto el ya conocido como COVID-19, ha revelado los numerosos desafíos a los que se enfrenta el sistema educativo formal en una situación de crisis sanitaria generalizada. ¿Puede este nuevo panorama reavivar el movimiento de *homeschooling* en nuestro país?

El sistema educativo español, al igual que el del resto de países, tuvo que adaptarse aceleradamente en el mes de marzo de 2020 al confinamiento doméstico para reducir la transmisión del virus por contacto social y evitar, así, la saturación del sistema sanitario. La pérdida del carácter presencial de la educación formal ha sido un evento sin precedentes desde el s. XIX, cuando se implantó en Occidente, de forma gradual, la obligatoriedad de la escolarización (Ramón, 2020). Según la UNESCO (2020b), el 17 de marzo de 2020 se vieron afectados un total de 7.996.895 estudiantes en España en todos los niveles educativos. A partir de este momento, los hogares se transformaron en espacios de trabajo escolar (Ramón, 2020).

La incertidumbre sobre la vuelta a las instituciones educativas de manera presencial durante los meses de marzo y abril dominó el panorama político a nivel internacional, por lo que los gobiernos se centraron en garantizar rápidamente la enseñanza a distancia para dar continuidad a la educación (UNESCO, 2020a).

Finalizado el período estival, muchos padres han mostrado su inquietud por la vuelta a las instituciones educativas de manera presencial, bien a consecuencia de la falta de medidas, bien por las carencias de las autoridades competentes para llevar a cabo un plan

de vuelta segura. Motivados por esta preocupación y por el miedo a los contagios, numerosas familias se han planteado la posibilidad de que sus hijos no retomaran la escuela al inicio del curso escolar. Por tanto, no es desacertado pensar que los padres se abran a la posibilidad de desarrollar la educación en casa, habida cuenta de que ya han pasado por una corta pero intensa experiencia de educación a distancia.

En esta línea, el estudio llevado a cabo por Ewing y Vu (2020) ha demostrado los efectos positivos y negativos de la educación en casa y cómo esta ha actuado de antítesis de los factores negativos de la escolarización presencial. Algunos de sus hallazgos positivos muestran la satisfacción de los padres de pasar más tiempo en familia, tener la oportunidad y el tiempo de conocer mejor a los hijos, experimentar mejoras en aquellos estudiantes con especiales dificultades o problemas en la escuela, compartir recursos y consejos con otros padres, etc. Asimismo, también han encontrado que la educación en casa genera ansiedad y frustración por no poder hacer frente a la situación y sentir el deterioro de la relación con sus hijos. Por tanto, el *homeschooling* surge como una posibilidad cada vez más factible, sobre todo, en familias cualificadas, que quieran plantearse la educación en casa como una alternativa a la institucionalización educativa en tiempos de adversidad, y que, a su vez, posean los recursos y estrategias suficientes para hacer frente a ella. Al final de este trabajo discutiremos la viabilidad de la educación en casa en España y aportaremos posibles soluciones para afrontar las preocupaciones que genera este tipo de educación en nuestro país, así como propuestas para una regulación en el futuro.

1.1. El *homeschooling*

El *homeschooling* se caracteriza por la decisión de los padres, tutores u otras figuras de educar a sus hijos en el hogar, al margen de las instituciones educativas y del sistema educativo tradicional, utilizando una metodología y una pedagogía propias. Es, por consiguiente, una realidad distinta al absentismo escolar, pues el menor no se ve privado de su derecho a la educación (Valle, 2011).

Uno de los precedentes de la educación en casa es el movimiento desescolarizador de inicio de los años setenta, que consistía en un “conjunto de reflexiones y propuestas pedagógicas presentadas por un grupo de autores que [...] lanzaron críticas contundentes contra las instituciones escolares” (Igelmo, 2012, p. 30). Estos autores pensaban que las

escuelas eran espacios nocivos, contradictorios, decadentes y que empobrecían la cultura de occidente. Entre los principales autores podemos destacar a Iván Illich, Everett Reimer, Paul Goodman y John Holt. Este último siguió elaborando nuevos argumentos críticos contra las escuelas después de los años sesenta y setenta y son precisamente sus argumentos la base del movimiento que estudiamos: el *homeschooling*.

En 1977, Holt fundó la revista *Growing Without School* y, hasta su muerte en 1985, centró sus esfuerzos en “organizar una red internacional que agrupara y diera apoyo a las familias que habían tomado la decisión de no enviar a sus hijos a la escuela” (Igelmo, 2012, p. 40). Según este autor, Holt es el fundador en Estados Unidos del movimiento *homeschooling*, cuyas raíces se pueden remontar a finales de los años setenta, aunque hasta los años noventa no comenzó a expandirse como movimiento organizado. Sin embargo, el *homeschooling* no es una práctica educativa novedosa, pues la instrucción en el hogar cuenta con miles de años de antigüedad (Dans, 2018; Ray, 2004) y siempre ha existido en la sociedad humana, aunque la educación pública obligatoria dejara esta opción al margen (Goiria, 2014).

En España, según Goiria (2014), los antecedentes históricos de este movimiento son relativamente recientes, aunque podemos destacar como origen del movimiento desescolarizador en España las “*etxe eskola*”, la asociación Vida Sana, la red de apoyo Crecer sin escuela, la Asociación para la Libre Educación (ALE) y la Coordinadora Catalana Educar en Familia (EeF). Sin embargo, existe una obligación de origen legal de escolarización. Junto a ella, nos encontramos con el fenómeno de que no están reguladas formas alternativas a la misma.

2. MÉTODO

Partiendo de este panorama, el objetivo de este trabajo es exponer la evolución de la legislación educativa española desde la Constitución de 1812 hasta hoy. Pretendemos así determinar la viabilidad del *homeschooling* en España como alternativa a la educación presencial en tiempos de crisis sanitaria como la que ha generado el COVID-19. Este objetivo lo abordaremos desde el análisis documental, legislativo y jurisprudencial. Concretamente revisaremos las leyes educativas y la jurisprudencia como fuentes primarias y los artículos doctrinales y científicos como fuentes secundarias.

3. RESULTADOS

3.1. Siglo XIX

En el siglo XIX las leyes que se refieren a la educación son las siguientes: la Constitución Liberal (1812), el Reglamento de Instrucción Pública (1821), el Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino (1825), el Plan Provisional de Instrucción Pública (1838) y La Ley de Instrucción Pública (1857), conocida como “Ley Moyano”.

La Constitución establece un plan educativo en escuelas de primeras letras en el que no se menciona la educación en casa, pues se busca, por un lado, que la educación descansa en maestros preparados; y por otro, la implantación de un currículum uniforme. En esta línea, el Reglamento de Instrucción Pública (1821) establece la escolarización obligatoria, quedando prohibido el *homeschooling* (art.10). El Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino de 1825, por su parte, aunque no lo declara expresamente, recoge la obligación de escolarizar a los hijos (que se repite en el art. 26 del Plan Provisional de Instrucción Pública).

La Ley de Instrucción Pública de 1857, finalmente, establece la obligatoriedad de la primera y segunda enseñanza, pero no hace lo propio con la escolarización, de modo que toda la primera enseñanza y parte de la segunda puedan desarrollarse en casa (arts. 7 y 157). Especialmente dedica los arts. 156 y 157 a la llamada “enseñanza doméstica”.

Así, la primera enseñanza puede, bajo esta norma, cursarse en casa y pueden impartirla los padres, tutores o preceptores contratados por estos, aunque no sean Maestros con título. Para el primer período de la segunda enseñanza, los requisitos se endurecen: se debe pasar un examen general de la primera enseñanza que acredite el dominio de los conocimientos mínimos para pasar a la segunda; se han de abonar, aunque se continúe estudiando en casa, la mitad de los derechos de matrícula al instituto de segunda enseñanza correspondiente; se ha de contar en casa con un Profesor titulado y autorizado; y, finalmente, se han de superar los exámenes en el instituto de segunda enseñanza.

Esta ley diseña un sistema proporcionado y equilibrado de “educación doméstica”: la educación en casa se circunscribe a los primeros años, de los 6 a los 10 (arts. 7 y 18).

Y no queda toda ella al arbitrio de los padres/tutores, conservando el Estado su potestad y facultad de control e inspección.

3.2. Siglo XX

El s. XX es uno de los más convulsos y caóticos de la Historia de España. Y su inestabilidad política y social se reflejará en el ámbito educativo. La primera norma a destacar es la Constitución Republicana de 1931 (art. 48), que establece que la educación debe ser gratuita y obligatoria, por lo que parece proscribir la práctica, amparada en la Ley Moyano, de la educación en casa. A esta le siguen el Decreto de 29 de septiembre 1931, sobre la formación del profesorado; el de 29 de mayo de 1931, sobre las llamadas “misiones pedagógicas”; y el de 27 de enero de 1932, que crea la sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía. La normativa republicana es de reacción y no de proyección. Esto explica que no se haga mención en sus textos normativos a la educación en casa, una cuestión de detalle en la que habría de entrarse después de solventar las deficiencias estructurales del sistema educativo.

Tras la II República Española, el régimen totalitario del General Franco se hace con el control de la educación, desterrando la normativa republicana. Esto se consigue a través de reformas de sectores concretos. Destacan aquí: la Ley de Reforma de la Enseñanza Media (1938), la Ley de Educación Primaria (1945) y la Ley de Construcciones Escolares (1953).

La Ley de Educación Primaria de 1945 continúa con la tendencia legislativa mayoritaria y establece la escolarización obligatoria (art. 12.II). La familia debe ser complementaria de la estructura escolar, colaborando con el Estado en que el niño asimile los principios morales de la Iglesia Católica y del Movimiento Nacional (así se deduce, también, del art. 5º y 23 del Fuero de los Españoles).

La ley educativa más importante del período franquista es la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, que establece una enseñanza general básica (EGB), obligatoria y gratuita de los 6 a los 13 años, dividida en dos etapas y ocho cursos (arts. 2 y 15). La escolarización durante este período es obligatoria (art. 2.2), estableciéndose el deber de los padres de escolarizar a los hijos (art. 5). Además, establece un sistema de pruebas de suficiencia/madurez para pasar de curso y para obtener el Graduado Escolar. En lo que a nuestro tema respecta, el art. 13, que

regula la etapa preescolar, establece que, en este período, la escolarización es voluntaria, por lo que cabe la posibilidad (legal) de educar en casa a los hijos. Es importante subrayar este particular porque será el criterio que sigan las leyes educativas posteriores.

Tras la dictadura se promulga la Constitución Española de 1978 (de ahora en adelante CE). En su art. 27 se reconoce el derecho a la educación como uno de los fundamentales. Se articula como un derecho-deber: los hijos tienen derecho a ser educados y los padres tienen la obligación de escolarizar a sus hijos (art. 27.4 CE). Por su dicción literal, parece que excluye la “educación doméstica”, al menos en las etapas declaradas “obligatorias”. Posteriormente, la Ley Orgánica (en adelante, LO) 5/1980, de 19 de junio, refuerza la obligatoriedad de la escolarización, pero nunca llega a entrar en vigor.

La LO 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), desarrolla el art. 27 CE y se constituye en su marco regulador. Sobre la educación en casa, el art. 1.2 de la LODE señala la obligatoriedad de la educación básica. Obligatoriedad esta que se traducirá en obligatoriedad de la escolarización [arts. 4.2.a) y art. 6.4.d)].

Tras la LODE, se promulga la LO 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), hoy derogada. Respecto a la educación en casa, el art. 5 señala que la enseñanza básica (que comprende la educación primaria y secundaria) será obligatoria y que habrá de recibirse en la escuela. Ahora bien, el art. 7 señala que, en la etapa de la educación llamada “infantil” (hasta los 6 años), la escolarización será voluntaria.

La LOGSE es seguida por la LO 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, que nunca llegaría a entrar en vigor. En lo que respecta a la educación doméstica, se sigue la regla habitual: obligatoriedad de la enseñanza básica y deber de escolarización [arts. 2.3.c) y 3.2.a)]; y voluntariedad (arts. 10 y 11) de la escolarización en las etapas preescolar (hasta 3 años) e infantil (hasta 6 años).

En el año 2006 se promulga la LO 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aún hoy en vigor. Esta norma sigue la tónica general marcada por la legislación anterior: establece la obligatoriedad de la escolarización durante la enseñanza primaria y la secundaria (art. 4) y se declara la voluntariedad de dicha escolarización durante la etapa infantil (art. 12.2).

La penúltima norma educativa dictada en España ha sido la LO 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa. Esta ley, siguiendo algún antecedente ya mencionado, establece una serie de evaluaciones finales en los estudios obligatorios para comprobar el grado de adquisición de competencias. En lo que respecta a la educación en

casa, mantiene los criterios ya apuntados: escolarización obligatoria durante el período comprendido entre los 6 y los 16 años y voluntaria durante las primeras etapas de la vida. La última ley aprobada en España, LO 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LO 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOMLOE) nada aporta a las reflexiones antedichas, pues las polémicas que ha suscitado se refieren a otros aspectos que nada tienen que ver con la escolarización obligatoria.

3.3. El *homeschooling* en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional

La normativa citada – tanto la vigente como la ya derogada – ha sido interpretada por el Tribunal Constitucional, en su Sentencia número 133/2010, en el sentido de que la escolarización – en determinadas etapas – es obligatoria y, por tanto, queda prohibido educar en casa.

En efecto, dicha resolución se ha convertido en punto de referencia en lo concerniente a esta materia. Los hechos que motivaron la sentencia tuvieron lugar en la Provincia de Málaga, en el año 2005, cuando el Ministerio Fiscal pidió al Juzgado de 1ª Instancia nº 2 de Coín que acordara la inmediata escolarización de unos menores que, con el beneplácito de sus padres, no acudían a clase.

Alegó el Ministerio Fiscal la obligatoriedad de la escolarización, establecida en el art. 9 LO 10/2002 (ley de educación vigente en aquel momento) y los deberes derivados de la patria potestad (art. 154.1º Código Civil). Los padres, por su parte, alegaron que sus hijos recibían en casa una educación más completa de la que ofrecía el colegio. En efecto, los niños hablaban 4 idiomas, estudiaban música, matemáticas, ciencia, lengua y ética a un nivel mucho más alto que el impartido en la escuela. No obstante, el Juzgado ordenó la escolarización de los menores. Esta sentencia fue recurrida en apelación y confirmada la Audiencia Provincial de Málaga. Una vez concluida la vía ordinaria, los padres, entendiéndolo que se habían vulnerado sus derechos fundamentales, decidieron acudir en amparo al Tribunal Constitucional.

Ante el Alto Tribunal, los padres alegaron que se habían vulnerado sus derechos educativos recogidos en el art. 27 CE, concretamente, el derecho a la libertad de enseñanza (art. 27.1 CE) y el derecho de los progenitores a educar a los hijos en la propia creencia e ideología (art. 27.3 CE). Y solicitaron que se les reconociera el derecho a educar en casa a sus hijos, al margen de la escuela estatal, en un plano de igualdad. El

Tribunal, ante este planteamiento, llegó a la conclusión de que el punto crucial del proceso era si la obligación de escolarización contenida en los arts. 9 LO 10/2002, primero, y 4.2 LO 2/2006, después, era inconstitucional al lesionar el contenido fundamental del derecho a la educación del art. 27 CE. Y concluyó que el derecho a la libertad de enseñanza de los padres se sustancia a través del derecho a la libre creación de centros docentes (art. 27.6 CE) y que la obligatoriedad de la educación básica está expresamente reconocida en el art. 27.4 CE.

Por consiguiente, el art. 27 CE no reconoce el derecho de los padres a escoger alternativamente entre escolarización u otro medio alternativo (Fundamento Jurídico 5º), sino que circunscribe sus derechos educativos al ámbito de la “extraescolaridad” y a la elección entre centros docentes. Es por esto por lo que la obligación de escolarización no se percibe como inconstitucional. A ello ha de sumarse que la escolarización tiene por finalidad última promover el libre desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios constitucionales y a los derechos fundamentales (art. 27.2 CE).

El deber de escolarización es, así, completamente proporcional y está justificada la limitación de los derechos educativos de los padres que supone la escolarización obligatoria. Ahora bien, en el Fundamento Jurídico 9 de la sentencia citada, se abre la puerta al *homeschooling*. En efecto, entiende el Constitucional que el Legislador podría incluir la práctica de la educación en casa como una alternativa a la escolarización obligatoria. Esta práctica estaría amparada por el art. 27 CE y un posterior desarrollo legislativo podría estructurarla y crear cauces para darle desarrollo.

Por tanto, puede decirse, en atención a estos antecedentes legislativos y jurisprudenciales, que la práctica de la “educación en casa” no es posible actualmente en España. Sin embargo, podría tener cabida dentro del texto constitucional, quedando su desarrollo en manos del Legislador.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como hemos expuesto en el desarrollo de este trabajo, el *homeschooling* es práctica no permitida en España, ya que la escolarización es obligatoria desde la Constitución Liberal de 1812. Sin embargo, la situación sanitaria provocada por el COVID-19 puede despertar el interés de los padres de educar en casa a sus hijos como alternativa a la escuela presencial. Esto sería posible, en atención a los razonamientos del Tribunal

Constitucional, mediante una mínima modificación normativa, dado que la práctica no parece ir contra el texto de la Constitución, que deja la puerta abierta a la educación en casa como alternativa a la escuela tal y como la conocemos.

Ejemplo de la existencia de esta posibilidad la encontramos en la etapa de educación infantil o preescolar. A lo largo del análisis legislativo hemos podido comprobar que las leyes son técnicamente precisas al señalar que, mientras que todos los sujetos tienen derecho a la educación (art. 27 CE), la escolarización durante la etapa infantil es voluntaria. Es decir, la educación de los niños y niñas entre los 0 a 6 años es obligatoria pero no su escolarización. Es en esta etapa donde mejor se encuentran y coordinan el derecho de los hijos e hijas a ser educados y la libre autonomía de los padres para seleccionar el tipo de educación y el modo de desarrollarla.

Coincidimos con Valero (2014), en que una propuesta futura de la regulación legal de la educación en casa en las etapas de educación obligatoria posteriores depende de los responsables políticos para reorganizar el sistema educativo. Esta propuesta debe tener en cuenta el derecho fundamental de los padres a elegir la educación de sus hijos atendiendo, por un lado, a los intereses de los padres en educarlos con la máxima autonomía y, por otro lado, garantizar el derecho de los niños y niñas de recibir la educación básica y obligatoria recogida en el art. 27 CE.

Para dar respuesta a las dos grandes preocupaciones que generan la educación en casa – por un lado, el control de que realmente se está atendiendo al derecho de los menores a la educación y, por otro lado, el desarrollo social y cívico – proponemos:

Primero, respecto a las potestades inspectoras del Estado, que una futura reforma de la educación en casa vaya acompañada de procesos de control o rendición de cuentas que permitan al Estado supervisar que los menores sometidos a este régimen adquieren los conocimientos básicos. De esta manera, podría evitarse que, bajo la educación en casa, se oculten casos de absentismo escolar, desatención, abandono o maltrato. En esta línea la Ley Moyano ya dictaba que los menores que se acogieran a esta modalidad deberían superar un examen general para acreditar los conocimientos mínimos adquiridos que les permitieran continuar con la segunda enseñanza. Las pruebas de evaluación final de la LOMCE, de haberse llevado a cabo finalmente, hubieran sido de la misma manera una opción adecuada para evaluar el aprendizaje de los alumnos que estudian en casa en los distintos niveles educativos.

Segundo, respecto al papel socializador de la escuela para los niños y niñas, ha de señalarse que existen múltiples contextos que, al igual que la escuela, pueden cubrir la necesidad de desarrollar habilidades sociales y cívicas en los menores en relación con su grupo de iguales. Esto hace que la preocupación a la que aludimos decaiga y pierda fuerza obstativa, no pudiendo ser la decisiva para prohibir la educación en casa como modalidad educativa alternativa, más aún en tiempos de pandemia, cuando se hace necesario reducir el tiempo y número de contactos sociales. En efecto, en contextos como las actividades extraescolares al aire libre, con una duración determinada y un grupo de niños menor, la socialización estaría igualmente cubierta cumpliendo, además, las medidas de seguridad reguladas para reducir los contagios.

Igualmente, la legislación de la educación en casa permitiría que existiera un censo de todas las familias que se acogen a ella, facilitando la recogida de datos de los progresos de esta modalidad educativa en los informes nacionales de educación. Por tanto, esto favorecería la investigación del *homeschooling* en España para conocer el verdadero impacto y rendimiento en las familias con relación a resultados de aprendizaje, implicaciones en el desarrollo de los menores, etc. Esta información tan relevante es imposible de conocer en la actualidad. Asimismo, esto también beneficiaría a las familias, pudiendo revertir los resultados encontrados en la investigación en formaciones y seminarios para cubrir las posibles necesidades que se generen en el proceso de educar en casa.

Otra propuesta necesaria sería regular el trabajo en red de las familias a través de las asociaciones nuevas o ya existentes. Así, las familias podrían establecer relaciones con otras en las mismas condiciones para desarrollar actividades y eventos a través de plataformas digitales.

Por último, consideramos esencial que una futura regulación de la educación en casa establezca criterios para los tutores, apostando por el profesorado ya formado. De esta forma, se podría dar salida a la cantidad de profesores titulados que actualmente se encuentran en situación de desempleo debido a que el sistema educativo no puede abarcar la oferta de profesorado existente. Así, los tutores de la educación en casa podrían ganar experiencia profesional y, entre otras ventajas, optar a tener puntos para oposiciones, etc.

No obstante, futuras investigaciones deberían centrarse en crear guías didácticas y educativas para las familias con recomendaciones y directrices en cuanto al diseño y planificación, metodologías, recursos y actividades para la educación en casa. Se

recomienda iniciar estos estudios en la etapa de educación infantil, ya que al ser voluntaria su escolarización, no es necesaria una regulación previa por parte del Legislador.

Concluimos, por tanto, en la necesidad de que el Legislador se plantee regular la educación en casa como alternativa a la escuela presencial habida cuenta de que el *homeschooling* es una práctica extendida en otros países y un movimiento que, aunque aislado en España, puede tomar cada vez más importancia y que más personas se adhieran a él en un futuro en el que las situaciones de pandemia se adueñen de nuestras vidas.

REFERENCIAS

- Consejo de Ministros. (1825, 16 de febrero). Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras del Reino.
- Consejo de Ministros. (1857, 10 de septiembre). Ley de Instrucción Pública. Gaceta de Madrid nº 1710. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>
- Cortes Constituyentes. (1931, 10 de diciembre). Constitución de la Republica Española. Gaceta de Madrid nº 344. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1931/344/A01578-01588.pdf>
- Cortes Generales. (1812, 19 de marzo). Constitución Política de la Monarquía Española. http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1812.pdf
- Cortes Generales. (1821, 29 de junio). Reglamento General de Instrucción Pública.
- Cortes Generales. (1838, 28 de agosto) Plan Provisional de Instrucción Primaria. Gaceta de Madrid nº 1381. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1838/1381/A00001-00001.pdf>
- Cortes Generales. (1978, 29 de diciembre). Constitución Española. Boletín Oficial del Estado nº 311. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Cortes Generales. (1980, 27 de junio). Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Boletín Oficial del Estado nº 154. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>
- Cortes Generales. (1985, 4 de julio). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado nº 159. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>

- Cortes Generales. (1990, 4 de octubre). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado nº 238. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Cortes Generales. (2002, 24 de diciembre). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado nº 307. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Cortes Generales. (2006, 4 de mayo). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº 106. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Cortes Generales. (2013, 10 de diciembre). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado nº 295. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Dans, I. (2018). Popper y el homeschooling: inspiración de una educación alternativa. Dilemata. *Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 29, 7-20.
- Ewing, L. A. y Vu, H. Q. (2020). Navigating 'Home Schooling' during COVID-19: australian public response on Twitter. *Media International Australia*, 1-10. <https://doi.org/10.1177/1329878X20956409>
- Goiria, M. (2014). *La opción de educar en casa. Implantación social y encaje del homeschool en el ordenamiento jurídico español*. Valencia: Tirant lo blanch.
- Igelmo, J. (2012). Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica. *Social and Education History*, 1(1), 28-57.
- Jefatura del Estado. (1938, 23 de septiembre). Ley de Reforma de la Enseñanza Media. Boletín Oficial del Estado nº 85. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1938/085/A01385-01395.pdf>
- Jefatura del Estado. (1945, 18 de julio). Ley de 17 de julio de 1945 sobre la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado nº 199. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>
- Jefatura del Estado. (1953, 24 de diciembre). Ley de 22 de diciembre de 1953 sobre construcciones escolares. Boletín Oficial del Estado nº 199. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1953/358/A07570-07573.pdf>
- Jefatura del Estado. (1979, 6 de agosto). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado nº 87. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931, 30 de septiembre). Decreto de 29 de septiembre 1931. Gaceta de Madrid nº 273. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1931/273/A02091-02094.pdf>
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1932, 29 de enero). Decreto de 27 de enero de 1932. Gaceta de Madrid nº 29. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1932/029/A00732-00732.pdf>
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1931, 30 de mayo). Decreto de 29 de mayo de 1931. Gaceta de Madrid nº 1033. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1931/150/A01033-01034.pdf>
- Ramón, G. (2020). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 45-49. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Ray, B. D. (2004). Homechoolers on to College: What research shows us. *Journal of College Admission*, 185, 5–11.
- Tribunal Constitucional de España, Sala 1ª. (2010, 2 de diciembre). Sentencia 133/2010 (María Emilia Casas Baamonde, M.P.). Boletín Oficial del Estado nº. 4. <http://hj.tribunalconstitucional.es/es-ES/Resolucion/Show/6772>
- UNESCO. (2020a). National Education Responses to COVID-19. Summary report of UNESCO'S online survey. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322>
- UNESCO. (2020b). Impacto del COVID-19 en la educación. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Valero, M. J. (2014). The long way home: recent developments in the spanish case lay on home education. *Oxford Journal of Law and Religion*, 3(1), 127-151. <https://doi.org/10.1093/ojlr/rwt027>
- Valle, J. E. (2011). Enseñar en casa o en la escuela. La doctrina legal sobre el homeschooling en España. *Perfiles Educativos*, 34(138), 167-182.

CAPÍTULO 24

PEER SUPPORT WORKERS O TRABAJADORES DE APOYO ENTRE IGUALES, ¿UN NUEVO PERFIL EN EL ÁMBITO SOCIAL DE LA SALUD MENTAL?

Rebeca Zabaleta González

1. INTRODUCCIÓN

La salud mental es un tema relevante para todos (OMS, 2008). Se estima que una de cada cuatro personas padecerá alguna enfermedad mental a lo largo de su vida (OMS, 2015).

Los problemas de salud mental incluyen un amplio conjunto de patologías con diferencias muy relevantes. En este caso, nos centramos en las enfermedades mentales que afectan durante un periodo prolongado y que conllevan un grado variable de discapacidad y disfunción social (López, 2008; Rodríguez, 2007). Nos referimos a ellas con el término Trastorno Mental Severo (TMS), propuesto por la AEN (Asociación Española de Neuropsiquiatría, 2003).

Los avances realizados con la implementación del modelo social, centrado en los derechos de las personas con discapacidad, no han eliminado la discriminación, vulnerabilidad y exclusión social que sufren las personas con problemas de salud mental (Anaut et al., 2017).

El empleo es un elemento fundamental en el proceso de recuperación de las personas con problemas de salud mental, ya que proporciona recursos económicos que favorecen la autonomía y participación social, y fomenta su identidad social (Saavedra et al., 2016). El Plan de Acción Integral de Salud Mental 2013-2020 de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013) recoge la necesidad prioritaria y el compromiso para lograr el empleo de las personas con problemas de salud mental.

Las tasas de desempleo en las personas con enfermedad mental varían del 70% al 90% en función de la gravedad (Rodríguez et al., 2019). En España, según recoge el informe “El empleo de las personas con discapacidad (EPD) 2017” del Instituto Nacional

de Estadística (INE, 2018) las personas con problemas de salud mental (discapacidad psíquica) continúan siendo el grupo de personas con la menor tasa de empleo respecto a otras discapacidades.

Estos datos vislumbran las dificultades de acceso al mercado laboral que sufre el colectivo, que muchas veces, se incrementan por los prejuicios de las personas empleadoras. También los bajos niveles de formación influyen en el desempleo. (Mascayano et al., 2013).

En 1990 la Organización Mundial de la Salud, en la Declaración de Caracas (1990), propuso involucrar activamente a los usuarios de los servicios de salud mental.

La práctica más extendida para involucrar a las personas con problemas de salud mental en los servicios es el apoyo entre iguales. Los inicios de esta práctica los hallamos en Estados Unidos, donde desempeñaron un papel clave en la transformación de los servicios tradicionales en servicios de salud mental basados en la comunidad. Los servicios de apoyo entre iguales (University of Nebraska, 2013; ENIL, 2018):

- Mejoran la conexión entre la comunidad y las personas con problemas de salud mental y,
- Empoderan a las personas para convertirlas en defensores de su propia recuperación.

El apoyo entre iguales tiene un marco de referencia más político. Surgió de un movimiento de derechos civiles/humanos, como una experiencia compartida para dar respuesta al tratamiento negativo de la salud mental (Mead & MacNeil, 2006). Lo definimos como la relación que se establece entre las personas que tienen o han tenido experiencias similares y se basa fundamentalmente en la empatía. En esta relación se ofrecen consejos prácticos, sugerencias, estrategias y apoyo emocional y psicológico. Este apoyo se reconoce como un importante facilitador de la recuperación. Mantener un punto de vista no profesional es crucial para ayudar a las personas a reconstruir su sentido de comunidad tras una experiencia desconocida (Campos et al., 2016; CSIP et al, 2007; Gillard y Holley, 2014; Mead, 2003; Mead y MacNeil, 2006; Intentional Peer Support, 2017)

Las personas con problemas de salud mental poseen un conocimiento útil y valioso, que durante muchos años ha sido infravalorado. Por el hecho de haber pasado por un suceso tan completo y, en algunos casos, traumático, han podido desarrollar habilidades,

experiencias y conocimientos específicos respecto a (Palomer et al., 2010; Palomer et al., 2011):

- El manejo de la enfermedad y sus consecuencias.
- La vivencia subjetiva del problema de salud mental.
- El reconocimiento de los síntomas y cómo actuar.
- Actitudes de riesgo, así como valores y preferencias.

La formación y contratación en los servicios de salud mental comenzó en la década de 1990, consecuencia de los grupos de apoyo mutuo que se crearon del movimiento de consumidores/supervivientes (Davidson y González-Ibáñez, 2017). Los primeros puestos que se crearon eran voluntarios, donde las personas recuperadas apoyaban a otras que se encontraban en estadios más tempranos. A principios de los 90, se crearon puestos remunerados donde los trabajadores de apoyo entre iguales desempeñaban funciones como auxiliares de gestión de casos, personas de apoyo en viviendas asistidas o actividades en favor de la recuperación (Davidson y González-Ibáñez, 2017).

Los programas de formación, para el apoyo entre iguales, surgieron en Arizona (Estados Unidos) desarrollados por *Recovery Innovation* para proporcionar apoyo individual y apoyo hospitalario entre iguales (Cambridgeshire and Peterborough NHS Foundation Trust, 2018). En 2001, Georgia fue el primer estado en aprobar los servicios de apoyo entre iguales proporcionados por trabajadores pares y consiguió financiación para poder otorgar una certificación de profesionalidad (Campbell y Leaver, 2003; Landers y Zhou, 2011; Salzer et al., 2010). Esta pionera iniciativa reconoció oficialmente la experiencia individual en la recuperación de los problemas de salud mental como una valiosa fuente de conocimientos y puso en valor la práctica del apoyo entre iguales (Salzer et al., 2010).

En los servicios de apoyo entre iguales se distinguen dos figuras: la persona que ayuda, que ha recibido formación, y la persona que es ayudada. A los primeros los denominamos, siguiendo a Repper & Carter (2011), *Peer Support Workers* (PSW) o trabajadores de apoyo entre iguales. Dentro de los PSW, diferenciamos entre:

- Trabajadores pares o Peer Workers, que hace referencia a las personas que conocen y tienen formación respecto al apoyo entre iguales. Este apoyo se da en un contexto específico, tras un periodo de formación y no está reconocido como una actividad laboral, es decir, no conlleva la inserción laboral en un entorno de trabajo normalizado.

- Especialistas pares o Peer Specialist. A diferencia de los trabajadores pares, están personas han cumplido un itinerario formativo para alcanzar una certificación o acreditación. Esta credencial permite la inserción laboral en un puesto de trabajo normalizado, es decir, existen puestos de trabajo específicos para este perfil laboral. Este tipo de apoyo entre iguales es más escaso y se extiende, principalmente, en América del Norte.

Aunque hagamos esta distinción, muchos de los roles y actividades que desempeñan ambos perfiles son los mismos (Jacobson et al., 2012): apoyo individual, formación de otros compañeros, trabajo en centros comunitarios...

Una característica definitoria de los trabajadores de apoyo entre iguales es que la relación que se establece entre estos y las personas que reciben la ayuda, no es recíproca, puesto que ambos no están en el mismo nivel de habilidades ni grado de recuperación (Chinman et al., 2014). A diferencia del resto de profesionales de salud mental, los trabajadores de apoyo entre iguales llevan esperanza a las personas en recuperación y sirven de ejemplo de que es posible tener una vida laboral (Smith & Bradstreet, 2011; Socialstyrelsen, 2016).

En los últimos 15 años se ha producido un crecimiento exponencial en el empleo de trabajadores de apoyo entre iguales en Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y, más recientemente, en Europa (Repper y Carter, 2011).

Numerosos artículos exponen los beneficios de incluir *Peer Support Workers* (PSW) en los equipos profesionales de salud mental, estando esta figura, en la mayoría de los casos, ubicada en los entornos sanitarios.

2. MÉTODO

Con este trabajo pretendemos vislumbrar un nuevo entorno para los PSW o los trabajadores de apoyo entre iguales, el ámbito social.

Para ello, describimos una propuesta para la inclusión de trabajadores de apoyo entre iguales en entidades sociales para personas con problemas de salud mental.

3. RESULTADOS: PROPUESTA PARA LA INCLUSIÓN DEL APOYO ENTRE IGUALES EN EL ENTORNO SOCIAL

A continuación, se describe nuestra propuesta para implementar un servicio de apoyo entre iguales en el ámbito social de la salud mental. Se estructura en cuatro fases que consideramos claves: formación, delimitación del nuevo perfil, implementación del trabajador de apoyo entre iguales y evaluación.

FASE 1: Formación.

Como se ha mencionado anteriormente la formación previa es indispensable para el desempeño de las funciones y, por ende, el adecuado funcionamiento de los servicios de apoyo entre iguales. Pero ¿qué temas comunes deberían incluir los programas de formación?

Tras una exhaustiva revisión de contenidos de programas y elementos que conforman el apoyo entre iguales, consideramos los siguientes temas clave en cualquier programa de formación para personas con problemas de salud mental:

- La recuperación.
- La importancia de usar la historia personal.
- El apoyo mutuo y el apoyo entre iguales.
- Habilidades sociales y de comunicación.
- Contenidos específicos de las funciones que se van a desempeñar.

FASE 2: Delimitación del perfil.

A continuación, se propone una lista de tareas y/o funciones que los trabajadores de apoyo entre iguales podrían desempeñar en las entidades sociales (sin ser exclusivo de ellas), siempre después de una formación acorde a las características de la actividad que se va a realizar posteriormente.

- Acogida y adaptación de nuevas personas a la entidad.
- Mediación en los conflictos.
- Apoyo en la recuperación de otros compañeros y compañeras: estrategias de afrontamiento, superación de obstáculos, actividades de la vida diaria, etc.
- Colaboración en el desarrollo de servicios y programas.
- Información y sensibilización: a familias y a la sociedad en general.

FASE 3: Implementación del rol.

Para que los servicios de apoyo entre iguales funcionen correctamente en las entidades, se debe realizar una adecuada implementación del rol. Proponemos las siguientes pautas a tener en cuenta:

1. Previa implementación del servicio en la entidad, todo el equipo profesional debe conocer el nuevo perfil, sus funciones y sus límites. Esto va a suponer un nuevo reto para el equipo profesional. Se puede presentar el programa de formación que van a recibir los/usuarios/as, consensuar entre todos como se va a incluir este nuevo rol en la entidad, qué adaptaciones o modificaciones son necesarias, etc.
2. Incluir el servicio de apoyo entre iguales entre los ya existentes en la entidad. Se debe comunicar, a la familia o servicio que deriva a la persona nueva, la existencia de este servicio y su funcionamiento. En caso de rechazar su uso podemos hablar de los numerosos beneficios del apoyo entre iguales en el proceso de recuperación y de tener un apoyo en la llegada inicial a un sitio desconocido para la persona que se incorpora a la entidad.
3. Revisión y adaptación del protocolo de acogida inicial. En consenso realizar las modificaciones necesarias para incluir al trabajador de apoyo entre iguales en la recepción de las nuevas personas.
4. Reunión de los profesionales, incluido al trabajador/a de apoyo, para hablar de la llegada de una nueva persona. Dejar delimitada la información que se le va a proporcionar al trabajador de apoyo, puesto que no es necesario que conozca toda su historia. Por ejemplo: nombre, edad, intereses y en qué servicios de la entidad va a participar. Se debe evitar cualquier tipo de información que pueda ser problemática.
5. Es interesante disponer de un grupo de apoyo online para los trabajadores de apoyo entre iguales, donde puedan apoyarse entre ellos y resolver las posibles dudas o problemas que puedan surgir durante su desempeño.
6. Se propone que cada entidad recompense, de la manera que considere más oportuna, a los/as trabajadores de apoyo por sus funciones. No sólo por el desempeño de las tareas cuando llega una nueva persona, sino por el hecho de estar disponible para cuando esto ocurra y por prestar su ayuda al resto de trabajadores de apoyo.

FASE 4: Evaluación.

Finalmente, la evaluación debe ser un pilar clave en todo el proceso. Además de evaluar el funcionamiento de la formación y su impacto en las personas participantes, es necesario realizar un seguimiento de su desempeño. Para ello, proponemos:

- Evaluación de la formación:
 - Valoración del programa: características, duración, metodología, tipos de actividades, satisfacción general...
 - Medir el impacto de la formación en las personas participantes, a través de diferentes pruebas de evaluación, al inicio, durante y al finalizar el programa.
- Evaluación del servicio:
 - Realizar un seguimiento de la actuación de los trabajadores de apoyo entre iguales.
 - Valorar la satisfacción de las personas que usan el servicio de apoyo entre iguales.
 - Evaluar el funcionamiento del servicio en la entidad.

4. CONCLUSIONES

La educación es uno de los derechos fundamentales de todas las personas y, debe posibilitar la participación ciudadana en todos los ámbitos, económico, político y cultural (García-Molina, 2003; García-Pérez et al., 2016).

La formación y el empleo son estrategias e instrumentos básicos para la rehabilitación e integración de las personas con problemas de salud mental. Además, invertir en la formación de una persona es poner en ella más valor y abrir nuevas expectativas (García et al., 2000). Es necesario formar a las personas con problemas de salud mental para que sus vivencias sean efectivas en el trabajo (Shepherd et al., 2008).

Con este tipo de programas, basados en el apoyo entre iguales, se hace frente a uno de los obstáculos para su inserción laboral, el bajo nivel de formación (Mascayano et al., 2013). Además, se desarrollan habilidades necesarias para el trabajo, favoreciendo su inclusión en el mercado laboral.

Si la atención de las personas con problemas de salud mental se basa en un modelo comunitario, consideramos oportuno ubicar estos servicios en un entorno social, es decir, en la comunidad. Esto, también, fomentará su inclusión social.

Los trabajadores de apoyo entre iguales desempeñan un rol muy importante apoyando el proceso de recuperación de otras personas a través de su historia personal. Esta figura complementa los servicios aportados por otros profesionales (psiquiatra, psicólogo/a, trabajador/a social...).

Asimismo, los trabajadores de apoyo entre iguales sirven de ejemplo de que la recuperación es posible (Repper et al., 2013).

La integración socio-laboral efectiva de las personas con problemas de salud mental exige formación y acceso al mercado de trabajo (Mascayano et al., 2013). El apoyo entre iguales puede resultar una práctica muy útil para su preparación laboral y el posterior desempeño de una actividad.

En definitiva, los servicios de apoyo entre iguales son un ejemplo de buenas prácticas en salud mental (Repper et al., 2013; Watson, et ál., 2016) por lo que se debe continuar investigando y trabajando para aumentar el número de estos servicios.

REFERENCIAS

- Anaut, S., Arza, J. y Álvarez, M.J. (2017). La exclusión social, una problemática estructural entre las personas con discapacidad. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (36), 167-181.
- Asociación Española de Neuropsiquiatría (AEN) (2003). *Rehabilitación psicosocial y tratamiento integral del trastorno mental severo*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Ballesteros, F., Vaquero, C., Vitutia, M., Molinero, C., Larios, M., Delgado, V., ... y García, C. (2019). Análisis de la percepción de riesgos psicosociales en personas con trastorno mental grave en el contexto laboral. *Psychology*, 10(2), 1-22. <https://doi.org/10.5093/cc2019a11>
- Cambridgeshire and Peterborough NHS Foundation Trust (2018). *Recovery. Peer Support*. Disponible en <http://bit.ly/2EmvOIy>
- Campbell, J. y Leaver, J. (2003). Emerging new practices in organized peer support. In *Report from NTAC's National Experts Meeting on Emerging New Practices in Organized Peer Support March* (pp. 17-18).

- Campos, F., Sousa, A., Rodrigues, V., Marques, A., Queirós, C. y Dores, A. (2016). Directrices prácticas para programas de apoyo entre personas con enfermedad mental. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 9(2), 97-110.
- Chinman, M., George, P., Dougherty, R.H., Daniels, A.S., Ghose, S.S., Swift, A. y Delphin-Rittmon, M.E. (2014). Peer support services for individuals with serious mental illnesses: assessing the evidence. *Psychiatric Services*, 65(4), 429-441
- Davidson, L. y González-Ibáñez, À. (2017). La recuperación centrada en la persona y sus implicaciones en salud mental. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(131), 189-205.
- Declaración de Caracas* (1990). Adoptada el 14 de Noviembre de 1990 por la Conferencia Reestructuración de la Atención Psiquiátrica en América Latina, organizada en Caracas, Venezuela por la Organización Panamericana de la Salud/ Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud para las Américas. Disponible en: <http://www.who.int/whr2001/2001/main/en/boxes/box3.3.htm>.
- European Network on Independent Living (ENIL) (2018). *ENIL and Peer support in 2016*. Disponible en: <http://bit.ly/2ECEZ7I>
- García, J., Peñuelas, E., de las Heras, B., Menéndez, L. y Díez, M.E. (2000). La formación y el empleo. Instrumentos básicos para la integración de las personas con trastornos psicóticos. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría.*, 20(73), 009-022.
- García-Molina, J. (2003), “Educación Social: ¿profesión educativa o empleo social?”, en *De nuevo, la Educación Social*, Madrid: Dykinson.
- García-Pérez, O., Peña-Calvo, J.V. y Torío-López, S. (2016). Atención socioeducativa y trastorno mental severo: la vivienda como base de intervención. *Convergencia*, 23(72), 171-197.
- Gillard, S. y Holley, J. (2014). Peer workers in mental health services: literature overview. *Advances in psychiatric treatment*, 20(4), 286-292.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2018). El empleo de las personas con discapacidad. (EPD) 2017. Madrid: España.
- Intentional Peer Support, (2017). *What is IPS?* Disponible en: <https://bit.ly/2HYTT9L>
- Jacobson, N., Trojanowski, L. y Dewa, C. S. (2012). What do peer support workers do? A job description. *BMC health services research*, 12(1), 205.

- Landers, G. M. y Zhou, M. (2011). An analysis of relationships among peer support, psychiatric hospitalization, and crisis stabilization. *Community Mental Health Journal*, 47(1), 106-112.
- López, L.Á. (2008). Predictores del desempeño laboral de personas con discapacidad por trastorno mental severo: Revisión de estudios y análisis de evidencias. *Psychosocial Intervention*, 17(3), 245-268.
- Mascayano, F., Lips, W. y Moreno, J.M. (2013). Estrategias de inserción laboral en población con discapacidad mental: una revisión. *Salud mental*, 36(2), 159-165.
- Mead, S. (2003). Defining peer support. *Intentional peer support: An alternative approach*. Available online: <http://www.intentionalpeersupport.org> (consultado el 14 de octubre de 2017).
- Mead, S. y MacNeil, C. (2006). Peer support: What makes it unique. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 10(2), 29-37
- Organización Mundial de la Salud (2013). *Plan de Acción sobre Salud Mental 2013-2020*. Ginebra: Autor.
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Mental Health atlas 2014*. Ginebra: Autor.
- Organización Mundial de la Salud. (2008). *Programa de acción para superar las brechas en salud mental*. Ginebra: Autor.
- Palomer, E., Izquierdo, R., Leahy, E., Masferrer, C. y Flores, P. (2010). El usuario como experto: concepto, modalidades y experiencia desde el Proyecto Emilia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 30(1), 109-123.
- Palomer, E., Izquierdo, R., Masferrer, C. y Flores, P. (2011). Advocacy: fomento y apoyo de la salud mental. Concepto, modalidades y agentes implicados. El proyecto Emilia como ejemplo. *Átopos salud mental comunidad y cultura*, 11, 5-17.
- Repper, J. y Carter, T. (2011). A review of the literature on peer support in mental health services. *Journal of mental health*, 20(4), 392-411.
- Repper, J., Aldridge, B., Gilfoyle, S., Gillard, S., Perkins, R. y Rennison, J. (2013). *Peer support workers: Theory and practice*. London: Centre for Mental Health.
- Rodríguez, A. (2007). Rehabilitación psicosocial y atención social comunitaria a las personas con enfermedades mentales crónicas en la Comunidad de Madrid. En F., Lezcano y M.A., Martínez. (Coord.). *Conocer y aceptar: el reto de trabajar con personas con enfermedad mental grave* (pp. 83-131). Burgos: Caja de Burgos.

- Rodríguez, F., Caballero, N., Tallo, E., Méndez, M.E., Hernández, M.C., López, S., ... y González-Dávila, E. (2019). Efectividad de una estrategia de apoyo individualizado al empleo para personas con trastornos mentales graves. *Gaceta sanitaria*, 32, 513-518. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.05.007>
- Saavedra, J., López, M., González, S., Arias, S. y Crawford, P. (2016). Cognitive and social functioning correlates of employment among people with severe mental illness. *Community mental health journal*, 52(7), 851-858. <https://doi.org/10.1007/s10597-015-9874-4>
- Salzer, M.S., Schwenk, E. y Brusilovskiy, E. (2010). Certified peer specialist roles and activities: Results from a national survey. *Psychiatric Services*, 61(5), 520-523.
- Shepherd, G., Boardman, J. y Slade, M. (2008). *Hacer de la recuperación una realidad*. Servicio Andaluz de Salud.
- Smith, L. y Bradstreet, S. (2011). *Experts by experience: guidelines to support the development of Peer Worker roles in the mental health sector*. Scottish Recovery Network.
- Socialstyrelsen (2016). Peer-støtte på det psykosociale og psykiatriske område. En inspirationsguide til udvikling og implementering af peer-støtte. Odesen, Dinamarca: Socialstyrelsen.
- University of Nebraska (2013). *Nebraska peer support certification study. January 2014*. Lincoln: University of Nebraska.

CAPÍTULO 25

EXPERIENCIA DOCENTE ANTE UN CAMBIO DE UNA EDUCACIÓN PRESENCIAL A NO PRESENCIAL POR LA COVID-19

Salvador Fernández González

1. INTRODUCCIÓN

La educación ha sufrido un cambio por la situación sobrevenida del estado de alarma por la COVID-19, que provocó un confinamiento a nivel nacional e internacional. En un breve periodo de tiempo se ha tenido que subsanar el déficit de medios y de recursos, así como modificar el modelo educativo y la metodología llevada a cabo por los docentes.

Esto ha repercutido con mayor incidencia en los docentes y estudiantes dado que ha habido un cambio de una educación presencial a una teleformación. Siguiendo a Fundesco, la *teleformación* es:

Un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC (tecnologías, redes de telecomunicaciones, videoconferencias, televisión digital, materiales multimedia), que combina distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica (presencial o autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o chats) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico). (Fundesco, 1988)

Rosenberg (2001) define *e-learning* o aprendizaje electrónico como “el uso de tecnologías Internet para la entrega de un amplio rango de soluciones que mejoran el conocimiento y el rendimiento”.

Así mismo estipula tres criterios fundamentales:

1. El *e-learning* trabaja en red, lo que lo hace capaz de ser instantáneamente actualizado, almacenado, recuperado, distribuido y permite compartir instrucción o información.
2. Es entregado al usuario final a través del uso de ordenadores utilizando tecnología estándar de Internet.
3. Se enfoca en la visión más amplia del aprendizaje que van más allá de los paradigmas tradicionales de capacitación. (Rosenberg, 2001)

Para este cambio es necesario trabajar de manera cooperativa y, según Johnson, Johnson y Holubec (1999), supone el “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”.

Si bien en la actualidad se encuentran instituciones enfocadas a una educación online exclusivamente y, por consiguiente, estaban preparadas para esta situación, en el lado opuesto nos encontramos con centros que utilizaban herramientas y plataformas online para complementar sus propuestas pedagógicas exclusivamente y que, a priori, no estaban preparadas para una educación completamente online.

2. MÉTODO

El método se centra en un análisis cualitativo de mi experiencia docente en el cambio de una educación presencial a no presencial. Para recabar la información y datos se recurre a entrevistas semiestructuradas personales individuales en las tutorías, seminarios grupales con los alumnos y alumnas, y la recogida de productos finales en la que se evalúa su calidad. Una vez recopilada esta información se llega a una conclusión sobre el proceso de cambio de una educación presencial a no presencial.

En este proceso se detalla aquellas herramientas y procedimientos requeridos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La OMS decreta el estado de pandemia a nivel mundial el 11 de marzo de 2020 debido a la propagación del coronavirus SARS CoV 2 y a su gravedad. Esta tuvo su primera aparición en diciembre de 2019 en Wuhan, situada en la provincia de Hubei, China.

España estipula el estado de alarma y el confinamiento a nivel nacional el 16 de marzo de 2020. A raíz de esta situación sobrevenida la educación experimentó un cambio en el que las instituciones y los docentes tuvieron que adaptarse en todos los niveles educativos al cambiar de una educación presencial a no presencial.

El foco de interés se centra en el periodo comprendido durante el segundo cuatrimestre, desde el 16 de marzo al 31 de julio de 2020, en una Educación Superior Universitaria.

Los grados y cursos en los que se expone esta experiencia docente son el tercer curso del Grado de Pedagogía y primer curso del Grado de Primaria, ambas pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga. Esto supuso una docencia impartida a 88 estudiantes en el Grado de Pedagogía y 58 estudiantes en el Grado de Primaria, dando un total de 146 alumnos y alumnas.

2.2. Cambios metodológicos y procedimentales

El cambio de un contexto de aprendizaje presencial a no presencial, supuso un planteamiento de cambio metodológico, participativo y evaluativo en el ámbito de la educación.

La imposición de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) en esta situación cobra un interés notable e imprescindible en el planteamiento de un cambio metodológico.

Las *TIC* y según Cobo (2009) son:

Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento.

Las TIC son la base para comenzar a contemplar las TAC ya que, según Lozano (2011), “las TAC tratan de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia unos usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor”.

Ante esta situación se contempla el modelo SAMR propuesto por Puentedura. Este se basa en el uso de las nuevas tecnologías y las actividades intencionadas para crear un entorno de aprendizaje enriquecido.

Puentedura (2006) divide el modelo SAMR en dos capas: Mejora y Transformación. La capa de Mejora se divide en otros dos niveles progresivos: Sustitución, donde los elementos que estaban presentes en el aula son sustituidos por la tecnología; y Aumento,

donde un elemento tecnológico es sustituido por otro buscando la mejora. En estos niveles no existen un cambio metodológico, pero si un ambiente favorecedor del aprendizaje.

La capa de Transformación se divide a su vez en otros dos niveles: Modificación, donde se produce un cambio metodológico a través del uso de las TIC; y, Redefinición, que es la creación de nuevos ambientes de aprendizaje, actividades, etc. para mejorar la calidad educativa.

Para afrontar dicho cambio se recurre a Moodle, sistema de gestión de aprendizaje o L.M.S (*Learning Management System*) proporcionado por la Universidad de Málaga.

Moodle es un sistema de gestión de aprendizaje de código abierto con la posibilidad de tratar archivos, vídeos, documentos, seminarios vía webcam, etc. Esta adquiere una mayor importancia tras el confinamiento y pone a prueba los servidores, haciendo que se invirtiera y optimizara los recursos para soportar mayor tráfico en su uso.

Para gestionar el transcurso de la clase se recurre a una parte expositiva de la lección teórica de manera asincrónica, a través de vídeos subidos a YouTube con enlace privado. Estos vídeos permanecen activos durante todo el curso para posibilitar que los estudiantes recurran a ellos cuando fuera necesario. De esta manera se evitaba problemas y dificultades técnicas que hicieran perder parte de información esencial para superar la asignatura. Mediante la herramienta de YouTube Analytics se puede comprobar el número de visualizaciones, su duración media, y el momento en el que lo hacen. De esta manera queda registrado si esos vídeos están siendo vistos y utilizados por los estudiantes.

Para complementar las lecciones a través del recurso asincrónico, se recurre a seminarios con todos los alumnos y alumnas de la asignatura. En estos seminarios surgen debates, cuestiones, y contenido para abarcar aquellos aspectos que no se encuentran en los vídeos.

Para que los estudiantes pudieran participar mediante micrófono y webcam tenían que realizar una petición previa en el transcurso de la clase en el chat en la sala de videoconferencias.

Durante la clase queda habilitado un chat en la Moodle para consultas directas con la intención de plantear cuestiones, resolver dudas y trabajar de manera cooperativa. Cuando los estudiantes trabajan en pequeños grupos con el objeto de finalizar sus propuestas surgen dudas que pueden ser resueltas por sus propios compañeros y compañeras. Los pequeños grupos cooperativos tienen que aprender lo que el docente imparte y ayudar a que sus compañeros y compañeras también lo hagan (Pujolàs, 2008).

El trabajo cooperativo cobra mayor importancia y un valor formativo para afrontar esta situación y por ello se brindan todas las herramientas necesarias para este fin.

Las plataformas usadas para seminarios con el gran grupo y reuniones de pequeños grupos de trabajo son el BigBluButton, una sala virtual de videoconferencia de código abierto integrado en la Moodle, Google Meet, herramienta perteneciente a Google, y Skype, plataforma gestionada por Microsoft.

Contar con más de una plataforma para las videoconferencias responde a la necesidad de buscar una respuesta inmediata a problemas y fallos de servidores debido al aumento y demanda de Internet durante el confinamiento.

Se modifica el uso del correo electrónico para facilitar la comunicación con los estudiantes. Previo al confinamiento su uso se centraba para dirimir asuntos de índole administrativo, de comunicación con compañeros y compañeras docentes y, en menor medida, para una comunicación directa con estudiantes concretos. Posteriormente, este paso a ser un medio para estar en contacto directo con los alumnos y alumnas, resolver cuestiones y dar una respuesta inmediata a sus necesidades.

Una alternativa al uso del correo electrónico son los mensajes en la Moodle. Este sistema es especialmente útil para hacer llegar notas informativas y comunicaciones a todos los integrantes de la asignatura, ya que se notifica en sus cuentas de correo electrónicos personales.

En momentos puntuales y para una coordinación más específica se recurre al delegado o delegada del curso para que proporcione la información necesaria al resto de sus compañeros y compañeras.

Las tutorías cobran una especial importancia en esta situación sobrevenida, ya que da lugar a una atención más personalizada y responder a las necesidades del alumnado. Siguiendo Gairín, et al. (2004), el tutor docente “debe sacar el máximo rendimiento a la participación del estudiante en clase, a su capacidad de cooperación, de razonamiento e interacción y ver sus diferentes como un elemento enriquecedor y de ayuda a nuestra tarea”.

Según Álvarez (2008), la acción tutorial centrada en los alumnos:

Se convierte en un servicio de atención que le va a proporcionar información, formación y orientación sobre su proceso formativo. Concretamente va a jugar un papel relevante en los procesos de aprendizaje y en su desarrollo de competencias académicas

y profesionales, especialmente en la elaboración y maduración de su proyecto de desarrollo personal.

El proceso de evaluación se centra en la realización de productos finales que se trabaja en pequeños grupos de cuatro o cinco alumnos y, recensiones y reflexiones finales de manera individual. Todos ellos son evaluados a través de rúbricas que son mostradas en la presentación de la asignatura y que están siempre presentes en la Moodle de la Universidad. Una ventaja de este instrumento de evaluación es que los discentes son conscientes de lo que se les exige y están de acuerdo con la rúbrica planteada.

Algunos de los aspectos evaluados en los trabajos escritos que figuran en la rúbrica son: presenta un índice desglosado y organizado; justifica el marco teórico; usa distintas estructuras y no comete errores sintácticos, morfológicos u ortográficos; utiliza un léxico preciso, rico y adaptado al contexto; bibliografía según el estilo A.P.A séptima edición; etc.

Los criterios evaluativos en las exposiciones se centran en: realiza la defensa con una introducción adecuada; contextualiza la defensa de la propuesta; realiza una exposición clara, ordenada, coherente y segura de los conocimientos; utiliza un vocabulario rico, específico y actualizado, así como una sintaxis fluida y sin incorrecciones; desarrolla todos los apartados exigidos, centrándose en los aspectos más relevantes y significativos de cada apartado, sobre todo en el desarrollo de las actividades; y, manejo adecuado del tiempo.

Las exposiciones se realizan de manera asincrónicas a través de vídeos grabados y editados por los propios alumnos y alumnas; y de manera sincrónica a través de las distintas plataformas de videoconferencias, mientras se comparte un apoyo visual en forma de presentación.

2.3. Aspectos adversos

En esta situación tan compleja se presenta una serie de complicaciones y dificultades que se tuvieron que solventar. En primer lugar, y siguiendo un estudio de la OCDE, desde el comienzo del confinamiento por la COVID-19 el uso y la demanda de internet aumentó un 60%, esto se tradujo en servidores saturados y la imposibilidad en muchos momentos de usar plataformas enfocadas a las videollamadas. El tener presente más de una

plataforma a la que recurrir ante estos problemas, responde a una necesidad real que se debe tener en consideración.

Otro de los problemas surgidos ante la necesidad del uso de la tecnología y sus periféricos es la brecha digital. Esta desigualdad entre los estudiantes, el acceso a la tecnología y en su uso son factores que se deben reflexionar a la hora de gestionar las exigencias académicas para superar las asignaturas. Las dificultades que presentan los alumnos y alumnas se centran en la disponibilidad de la webcam, el acceso a internet y en el uso de estas y de las plataformas dedicadas al trabajo cooperativo.

La formación para el uso de herramientas más especializadas en la formación online por parte de los docentes es una necesidad que surge a raíz de esta situación y para solventar esta problemática se recurre a la formación a través de *webinar* impartida por la propia institución académica. Estas estaban enfocadas al uso de las herramientas cooperativas, plataformas de videoconferencias o plataformas de gestión del aprendizaje.

3. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Las respuestas a las dudas surgidas ante este cambio de educación presencial a no presencial fueron muy positivas.

Los resultados recogidos de las impresiones en base a las entrevistas de carácter semiestructurados de los estudiantes en las tutorías, así como en los seminarios y la calidad de los productos fueron muy favorables.

Los estudiantes supieron responder de manera sobresaliente ante esta situación en la que tuvieron que adaptarse a las nuevas herramientas de coordinación y colaboración.

En los seminarios con el gran grupo surgieron las mayores complicaciones, donde la participación activa fue mucho menor que la que se produce dentro del aula. Esto era debido a la falta de espontaneidad que tiene el medio online y, en otras muchas ocasiones, por la falta de medios de los propios estudiantes y problemas de conexión o fallos en los micrófonos y *webcams*.

La calidad de los productos finales de los discentes fue muy buena, respondiendo de manera satisfactoria a los criterios de evaluación propuestos al comienzo del curso. Supieron responder a todos los apartados exigidos para superar la asignatura mostrando una gran habilidad tanto en la parte escrita como en la exposición por videoconferencia.

Las tutorías virtuales pasaron a ser un medio donde los estudiantes compartían sus experiencias y dificultades en el transcurso de la asignatura. Los alumnos y alumnas planteaban dudas que por el contrario no realizaban durante la clase.

Si bien es difícil de controlar la asistencia a las clases online, ya que surgen problemas de conexión por parte de los estudiantes, esta fue muy positiva. La asistencia, así como la presentación de las exposiciones y entrega de trabajos finales, fue casi completa. Solo un porcentaje muy bajo de estudiantes decidieron finalizar la asignatura en la convocatoria ordinaria de septiembre aludiendo a problemas personales.

5. CONCLUSIONES

Las dudas, reticencias e incertidumbres que pudieron surgir una vez declarado el estado de alarma se solventaron en un breve periodo de tiempo, dando la tranquilidad a los alumnos y alumnas y a sus necesidades educativas.

Una buena comunicación y las medidas resolutivas con la mayor prontitud posible se tradujo en una buena organización y respuesta educativa en este cambio de contexto educativo.

Las limitaciones de una educación online se encuentran en aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se puede producir a raíz del debate y las dudas que surgen de la espontaneidad de los estudiantes.

La respuesta educativa a una situación sobrevenida en la adecuación metodológica, de contenido, evaluación, etc. se pudo solventar gracias a la organización y a todos los profesionales que intervinieron en ella.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 71-88
- Cobo, C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *ZER*, 14-27, 295-318
- Fundesco (1998). *Teleformación. Un paso más en el camino de la formación continua*. Fundesco.

- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós
- Lozano, R. (2011) Las ‘TIC/TAC’: de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47.
- OCDE (2020) Manteniendo el Internet en Marcha en tiempos de crisis. <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/manteniendo-el-internet-en-marcha-en-tiempos-de-crisis-e5528cf8/>
- Puentedura, R. (2006). Transformation, technology and education [podcast]. <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Revista Aula de Innovación Educativa* 170.
- Rosenberg, M. J (2001) *E-Learning: Strategies for delivering knowledge in the digital Age*. McGraw-Hill.

CAPÍTULO 26
CINE COMO RECURSO EDUCATIVO:
REFLEXIONES SOBRE EL UNIVERSO CINEMATOGRAFICO MARVEL

Mario Grande-de-Prado

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo desea profundizar sobre cuáles son algunos de los valores morales que se muestran en las películas del Universo Cinematográfico Marvel (UCM), principalmente de las películas *Capitán América: Soldado de Invierno*, *Vengadores: La Era de Ultrón* y *Capitán América: Civil War*. Todas ellas muestran tramas muy vinculadas a los conflictos bélicos y al terrorismo, cuestiones muy atractivas para el análisis educativo. No es nueva ni mucho menos la relación entre cine y educación, en la que podemos incidir desde diferentes propuestas y perspectivas (Palau y Rajadell, 2018) y que tiene como unas muestras más longevas las Jornadas de Cine y Educación de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, iniciativa anual con más de dos décadas de antigüedad.

Para Mills (2013), la mayor parte de las películas del UCM introducen y plantean cuestiones argumentales relacionadas con la geopolítica, aunque sin desarrollarlas en profundidad habitualmente.

Sin embargo, es meritorio en un blockbuster introducir temas como el papel de EEUU en el teatro geopolítico mundial. El presente trabajo reflexiona y analiza algunas cuestiones como la relación con la autoridad y el uso justificado de la fuerza, con un potencial educativo relevante sobre el análisis de los valores mostrados que puede resultar útil en actividades educativas desde una perspectiva crítica.

El mundo del cómic está realizando un interesante viaje como apuestas como el cómic periodístico (Sánchez, 2010) del que podemos considerar principalmente exponente a Joe Sacco Sacco, J. (2002, 2004a, 2004b, 2005, 2006, 2007a, 2007b, 2010, 2011, 2012, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2015c) muy vinculado con los conflictos armados y sus consecuencias.

Aunque las obras de origen del UCM no tienen esa finalidad periodística, sí reflejan una mayor profundidad en el planteamiento del análisis de la realidad geopolítica que reflejan cada vez menos maniqueísta que sin duda ha servido como punto de partida para el planteamiento de los largometrajes.

2. MÉTODO

El presente trabajo se realiza tomando como base el análisis documental, tanto de contenidos audiovisuales como textuales, incluyendo referencias en la prensa sobre la trama desarrollada.

3. RESULTADOS

3.1. Relación héroe - gobierno

El UCM nos ofrece algunas reflexiones interesantes por ejemplo desde el punto de vista del papel de las instituciones gubernamentales. Por ejemplo, en *Iron Man 2*, *El Increíble Hulk* y *Capitán América: Civil War*. En la primera, Tony Stark desconfía del gobierno (Smith, 2013) algo que tiene precedentes décadas atrás en los comics protagonizados por el Capitán América en la saga *El Imperio Secreto*, un reflejo sin duda de la sociedad americana de los setenta frente a escándalos como el Watergate. En *El Increíble Hulk*, los militares aparecen como egoístas que perciben a Hulk como propiedad suya, en una especie de patriotismo enfermizo (Spatanagos, 2011). Por su parte, las fricciones entre gobierno y Capitán América aparecen en las tres películas propias (Costello, 2009) en las que el estado es mostrado como poco digno de confianza, algo heredado de cómics de los ochenta y reflejado también en uno los cómics que sirven de base al UCM, *Capitán América: El Soldado de Invierno*. En la versión fílmica de este último, se observa a un gobierno corrupto frente al individuo moralmente correcto, con detalles de calidad como la aparición del Hotel Watergate de fondo en momento que representan la traición de las instituciones.

3.2. Superhéroes y el control gubernamental

Un dilema importante que podemos analizar es la justificación moral de los personajes para ser superhéroes. Son elegidos que sólo responden ante su propia conciencia. El superhéroe es un ejemplo del excepcionalismo estadounidense (Dittmer, 2011), la idea de que los EE.UU. es un país como ningún con una misión de carácter superior en el mundo. Los superhéroes en el UCM (y en el mundo del cómic en general) sienten esa excepcionalidad, trasladándola de EEUU a ellos mismos. Así, ejercen de vigilantes (Morrison, 2012) por encima de la ley, aplicando su propia justicia. Al no estar atados a la ley, pueden ser proactivos (Bainbridge, 2007); esto ha sido explorado en otros cómics ajenos al Universo Marvel como Authority, en los que un grupo de superhéroes decide tomar el control del planeta, en la reconocida saga Watchmen de Alan Moore, donde los límites entre el bien y el mal huyen de la dicotomía habitual (Pirelli, 2011) o en The Boys de GGarth Ennis (Costello, 2013).

En el UCM los protagonistas se desplazan y actúan imponiendo su propio código moral, en una forma de intervencionismo global análogo al de EEUU (Dittmer 2007), con una autoatribuida jurisdicción del grupo a nivel planetario y ausencia o presencia anecdótica de ejércitos o policías en los países donde intervienen.

En esa intervención (y en general en toda acción de los héroes de Hollywood) se justifica el uso de la violencia para la resolución de conflictos en base al juicio infalible del héroe (Sharret, 1999).

Un ejemplo que resquebraja dentro del UCM esa noción del héroe infalible lo encontramos en la creación de Ultrón como intento de Tony Stark para crear un sistema de defensa mundial dirigido por una inteligencia artificial: En Los Vengadores: La Era de Ultrón, se pueden entender hasta cierto punto que Tony Stark es el héroe que se equivoca, no es infalible, podríamos hasta interpretar que es el villano (como lo puede ser Ozymandías en Watchmen). Esta percepción se puede reforzar si consideramos que Ultrón posee parcialmente la personalidad de Tony Stark, es una especie de reflejo oscuro.

Mientras que (Brody, 2014) en Los Vengadores estábamos frente a un film post-11S en la que los superhéroes prometían no sólo protegernos sino también castigar a cualquiera que lo intentara (como le dice Iron Man a Loki en la primera película de los Vengadores), por su parte los Vengadores: La Era de Ultrón podría interpretarse como el reflejo de las manipulaciones gubernamentales post-11S, que han creado más caos que seguridad.

Otra de las ideas esbozadas en el UCM es que los superhéroes son armas unipersonales de destrucción masiva, algo que tiene precedentes en la línea de comics Ultimates y que se sugiere al final de la película Los Vengadores. Sin embargo, dentro de ese juicio inefable existen posturas diferentes, encontradas en algunos momentos como en Capitán América: Civil War, Iron Man y el Capitán América. Iron Man se sitúa como filosóficamente utilitarista (White, 2015) y por tanto considera que hacer el bien supone tomar decisiones que beneficien al bien común, al servicio de la sociedad, siendo esto especialmente evidente en Endgame. En el otro lado de la balanza, tendríamos al idealista Capitán América, (White, 2014; 2016), centrado en los valores, independientemente de las consecuencias de los actos.

Ambas posiciones antagónicas son el núcleo central del argumento de Capitán América: Civil War, en la que la comunidad internacional reacciona ante los daños colaterales de los superhéroes y la ONU aprueba una resolución por la que el grupo pasará a trabajar bajo la supervisión. Se pone por tanto de manifiesto que no todo el mundo está de acuerdo con que unos superhéroes americanos (o americanizados) impongan su propia justicia en todo el mundo sin responder a nadie. Los daños colaterales y las víctimas serán el fundamento de los Acuerdos de Sukovia, en la que el discurso del General Ross manifiesta los problemas que generan los superhéroes.

“La Humanidad tiene con los Vengadores una deuda impagable. Ustedes han luchado por nosotros, nos han protegido y han arriesgado su vida. Pero mientras una inmensa mayoría les ve como héroes, hay quien prefiere utilizar la palabra justicieros (...) ¿Cómo calificaría usted a unos individuos mejorados que sistemáticamente ignoran las fronteras soberanas de los países e imponen su voluntad allí donde les place y que, sinceramente, parecen indiferentes al daño que van provocando. (...) Llevan cuatro años actuando con un poder ilimitado y sin supervisión. Es un privilegio que los gobiernos del mundo no pueden tolerar ni un día más. (...) a partir de ahora, los Vengadores dejarán de ser una organización privada, por lo que actuarán bajo la supervisión de un Comité de las Naciones Unidas y actuarán siempre y cuando ese Comité lo estime necesario. (...) Compromiso y garantía. Así es como funciona el mundo”.

Actuar bajo la supervisión de la ONU o fuera de la ley, esas son las posibilidades que dividen el grupo. Adicionalmente Brody (2016), plantea una opción descartada, que

actúen bajo el control de los EE.UU (aspecto que sin duda habría generado una enorme polémica para Marvel Studio).

Sobre la obra seminal, el cómic Civil War, Wood (2015) considera, y podemos aplicarlo al UCM, que Tony Stark opera por encima de la ley guiándose por su propio criterio moral y carece del permiso expreso de una autoridad superior. Steve Rogers por otra parte debe su propia existencia al gobierno de EE.UU. El origen de cada podría considerarse que les arropa para buscar algo diferente (supervisión institucional o no), especialmente en base a las experiencias que se nos muestran en diferentes películas (los errores de Tony Stark como Ultrón, o la corrupción gubernamental que martiriza los ideales de Steve Rogers). Ambos actúan de buena fe, pero en direcciones opuestas. Pero en la película, alguien más actúa según su brújula moral para acabar con el mal: Zemo. El villano (¿?) de la película que desea acabar con la impunidad de los verdaderos supervillanos, los Vengadores, culpables indirectamente de la muerte de su familia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tanto Capitán América: Soldado de invierno, Capitán América: Civil War como Vengadores: La Era de Ultrón son películas que, aunque aportan un sustrato político e ideológico interesante, su resolución suele depender de escenas de lucha espectaculares (DiPaolo 2011).

Sin embargo, es reseñable el esfuerzo y profundidad alcanzados en una saga de películas de franquicia blockbusters y que debe mucho sin duda a la calidad de material de origen, los cómics.

La popularidad y accesibilidad de esta películas puede constituir una baza importante para implementaciones educativas en actividades de tutoría o en asignaturas como Valores Éticos en la ESO o Filosofía en Bachillerato, partiendo de un material audiovisual atractivo que puede incrementar la motivación del alumnado.

REFERENCIAS

Bainbridge, J. (2007) “This is *the Authority*. This Planet is Under Our Protection – An Exegesis of Superheroes’ Interrogations of Law”. En *Law, Culture and the Humanities*, (3), 455-476.

- Brody, R. (04/05/2012) “*The Avengers: Not Unlike an F-16 Stunt Run*”. *The New Yorker*, 04/05/2012. <https://bit.ly/345j0We>
- (30/04/2015) “The New Avengers Is Really About the N.S.A. *The New Yorker*, 30/04/2015. <https://bit.ly/35b0haW>
- (29/03/2016) “*Batman v Superman is Democrats vs. Republicans*”. *The New Yorker*, 29/03/2016 <https://bit.ly/3dBKfKX>
- Costello, M. J. (2009) *Secret Identity Crisis: Comic Books & the Unmasking of Cold War America*. Londres: Continuum.
- (2011) “Spandex Agonistes: Superhero Comics Confront the War on Terror”. En (Veronique Bragard, Christophe Dony y Warren Rosenberg -Eds.-) *Portraying 9/11: Essays on Representations in Comics, Literature, Film and Theatre*. Jefferson: MacFarland & Company, Inc.
- (2013). The super politics of comic book fandom. *Transformative Works and Cultures*, 13.
- Dittmer, J. (2007) “Retconning America: Captain America in the Wake of World War II and the McCarthy Hearings”. En (Terrence R. Wandtke -Ed.-), *The Amazing Transforming Superhero! Essays on the Revision of Characters in Comic Books, Film and Television*, 33-51. Jefferson: McFarland & Company, Inc.
- (2011) “American exceptionalism, visual effects, and the post-9/11 cinematic superhero boom.” *Environment and Planning: Society and Space*, vol. 29, n.º 1. 114-30.
- DiPaolo, M. (2011). War, politics and superheroes. *Ethics and Propaganda in Comics and Film*. Jefferson (NC): McFarland and Co. Publishers.
- Mills, A. (2013) *American Theology, Superhero Comics, And Cinema: The Marvel Of Stan Lee And The Revolution Of A Genre*. Routledge: Londres.
- Morrison, G. (2012). *Supergods : What Masked Vigilantes, Miraculous Mutants, and a Sun God from Smallville Can Teach Us about Being Human*. Nueva York: Random House.
- Palau del Pulgar, M.E. y Rajadell-Puiggrós, N. (2018). *¿Son protagonistas niños y niñas de sus derechos y deberes?* Barcelona: Saragossa
- Pellitteri, M. (2011). Alan Moore, Watchmen and some notes on the ideology of superhero comics. *Studies in Comics*, 2(1), 81-91.
- Sacco, J. (2002). *Palestina: en la Franja de Gaza*. Barcelona: Planeta DeAgostini.

- (2004a). *El mediador – Una historia de Sarajevo*. Barcelona: Planeta DeAgostini.
- (2004b). *Underground(s): Robert Williams*, presentación en 2003 UF Comics Conference. http://www.english.ufl.edu/imagetext/archives/v1_1/sacco/index.shtml
- (2005). *El final de la guerra – Reseñas biográficas de Bosnia, 1995-96*. Barcelona: Planeta DeAgostini.
- (2006). *Gorazde: Zona protegida. La guerra en Bosnia oriental 1992-1995*. Barcelona: Planeta DeAgostini.
- (2007a). Conferencia en el Walker Art Center. <http://www.youtube.com/watch?v=g4fug0PjBsI>
- (2007b). *Palestina: En la franja de Gaza*. Barcelona: Planeta DeAgostini.
- (2010). *Notas al pie de Gaza*. Barcelona: Reservoir Books.
- (2011).Interview with Joe Sacco. <http://www.youtube.com/watch?v=OcdIqdcDbMQ&feature=related>
- (2012). *Reportajes*. Barcelona: Reservoir Books.
- (2014a). *La Gran Guerra*. Barcelona: Reservoir Books.
- (2014b). *Srebrenica* (Edición digital). España: Acuerdo.us.
- (2015a). *Gorazde: Zona segura*. Barcelona: Planeta Cómic.
- (2015b). *Palestina*. Barcelona: Planeta Cómic.
- (2015c). *Yonqui de la Guerra*. Barcelona: ECC Ediciones
- Sánchez, O. (2010). Algunos apuntes sobre un género: El Cómic periodístico. *Revista Pozo de Letras*, 9(9), 13- 21.
- Sharrett, C. (1999) *Mythologies of Violence in Postmodern Media*. Detroit: Wayne State University Press.
- Smith, C. (28/4/2013) “On Jon Favreau’s *Iron Man 2*: What Tony Stark Once Suffered to Learn, Tony Stark Soon Forgot”. Sequart Organization, 28/04/2013. <https://bit.ly/32cem7U>
- Spanakos, A. P. (2011) “Exceptional Recognition: The U.S. Global Dilemma in The Incredible Hulk, Iron Man and Avatar”. En (Richard J. Gray II y Betty Kaklamanidou -Eds.-) *The 21st Century Superhero: Essays on Gender, Genre and Globalization in Film*, 15-28. Jefferson: McFarland & Company, Inc.
- White, M. D. (2014). *The Virtues of Captain America: Modern-Day Lessons on Character from a World War II superhero*. Malden: Wiley-Blackwell.

- (2015) “Teaching Ethics When Hero Battles Hero”. En (Kevind Michael Scott -Ed.-) *Marvel Comics’ Civil War and the Age of Terror: Critical Essays on the Comic Saga*, 189-199. Jefferson: McFarland & Company, Inc.
 - (21/4/2016). *Captain America: Civil War: conflicted heroes and a clash of philosophies*”. *The Guardian*, 21/04/2016. <https://bit.ly/3lWXFEI>.
- Wood, D. D. (2015) “Whose Side Is the Law On? Living with Legalistic Absurdity in Marvel’s *Civil War*”. En (Kevind Michael Scott -Ed.-) *Marvel Comics’ Civil War and the Age of Terror: Critical Essays on the Comic Saga*, 26-36. Jefferson: McFarland & Company, Inc.

CAPÍTULO 27

APORTE DE ENFERMERÍA A LA CRIANZA QUE REALIZAN MUJERES VULNERABLES A TRAVÉS DE LAS TIC EN TIEMPOS DE COVID-19

Ana Carolina Cardona Quiceno, Anderson Sidney Piedrahita Unigarro, Diana Paola Betancurth Loaiza y Liliana Villa Vélez

1. INTRODUCCIÓN

A través de la salud pública, en especial la promoción de la salud, se llevan a cabo estrategias de fomento social donde se convierte en prioridad a las mujeres vulnerables en Colombia. En el marco del proyecto “Investigación temática para la construcción de una propuesta educativa sobre la crianza apoyada en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la vereda Granizal, Bello (Colombia), 2017 – 2020”, se realizaron círculos de cultura virtuales a consecuencia del confinamiento por el virus SARS-CoV-2.

Esta nueva modalidad virtual fue orquestada entre los docentes y estudiantes de la Universidad de Caldas y Universidad de Antioquia, con el abordaje de diferentes disciplinas (enfermería, medicina, psicología, educación, trabajo social, odontología) y sus aportes teóricos y prácticos. Se destaca aquí la contribución disciplinar desde la enfermería durante la realización de una actividad académica “profundización Promoción de la Salud”, que deriva esencialmente en contribuciones concretas como el fomento de entornos saludable, la gestión de la educación comunitaria para favorecer la salud y las valoraciones familiares con planes de decisiones y acciones que visibilicen cualidades y atributos para el acompañamiento integral.

El apoyo de enfermería a través del uso de las TIC, ha sido reciente, pues Colombia pasó de un consumo del 61% en el 2017 al 100% según el Ministerio de TIC (2), debido a la nueva distribución de tareas comprendidas entre estudio y trabajo, secundario a la cuarentena por COVID-19 que vive el mundo. Al respecto, la localización geográfica de las personas representa una ventaja para unas o desventaja para otras, frente a la conexión con fuentes de información y comunicación.

Para el caso de las mujeres de la vereda Granizal, la falta de redes adecuadas que las conecten a internet se ha traducido en una limitación frente a la educación de sus hijos y nietos. Desde su experiencia, dan a conocer que ha sido un proceso de adaptación combinar las tareas escolares con los quehaceres diarios y las dificultades que esto acarrea, no solo por la conectividad, sino, también, por la brecha entre la educación y el bienestar. Estas mujeres deben utilizar más tiempo de sus ocupaciones diarias para dedicarlo a la educación, la cual en ocasiones no saben cómo hacer debido a que su nivel de escolaridad regularmente es más bajo que el de sus hijos y nietos (3).

En este orden de ideas, la educación en medio de la cuarentena experimentada por la COVID-19 (grupo de virus de ARN de sentido positivo que tienen una amplia gama de huéspedes naturales), es un reflejo de las injusticias sociales con las comunidades vulneradas (4). Indicadores de inquietud en el territorio colombiano se han profundizado con el confinamiento. Verbigracia para el año 2020 sólo el 14% de los trabajadores reporta estudios en instituciones de educación superior por cuenta propia y alrededor del 56% apenas alcanza niveles de estudio de media secundaria, mientras que en el 2018 el 28 % de los trabajadores reportaba estudios de educación superior por cuenta propia, y el 62,7% de empleados no contaba con algún nivel educativo alcanzado (5).

En cuanto a la actividad laboral, datos del 2019 muestran que quienes terminan la educación media y laboran reciben en promedio 634.589 pesos mensuales (un ingreso laboral inferior en un 14% con respecto al salario mínimo) (5). Ante el panorama actual de la pandemia, este aspecto se vio afectado “para el mes de mayo de 2020, porque la tasa de desempleo del total nacional fue 21,4%, lo que significó un aumento de 10,9 puntos porcentuales frente al mismo mes del año previo (10,5%) (6). Durante el cuarto mes se registraron los datos históricos de casi 4,1 millones de desempleados y 19,1 millones de inactivos y en marzo los nuevos inactivos fueron 1,8 millones y los nuevos desempleados fueron 1,5 millones. Al promediar estas cifras con las de los otros meses de 2020, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) concluyó que la pandemia ha dejado 1,8 millones de desempleados (7).

Las poblaciones vulnerables han sido las mayormente afectadas, dado que evidencian los índices más altos de empleo informal; este último, sumado a “la cuenta propia” que lo ejercen en mayor proporción las mujeres, de igual manera, que trabajos en microempresas y sectores vulnerables, dado que los hombres tienen una menor participación en el mercado laboral. Por eso, el gobierno ha realizado transferencias a la

población pobre y vulnerable, sin capacidad de ahorro, donde cada día de confinamiento es un día que representa una caída drástica en el nivel de consumo. Además, ha extendido garantías de financiamiento y subsidios a la nómina, encaminados a disminuir los costos de mano de obra y evitar despidos y destrucción de empleos.

De acuerdo a lo anterior, se pretende generar espacios de tejido social en este tiempo de pandemia, atravesado por dificultades de toda índole, y a través de la triada salud, crianza y educación mediada por TIC, dar un apoyo de parte de enfermería no solo en lo disciplinar, sino, también, con la utilización de recursos, herramientas y programas para procesar, administrar y compartir la información mediante diversos soportes tecnológicos tales como computadoras y teléfonos móviles que han sido los mejores aliados para el avance de diferentes procesos comunitarios y educativos.

2. MÉTODO

Se asume una metodología del tipo estudio de caso colectivo, la cual como lo plantea RE Stake (2005) está interesada un fenómeno, población o condición general con varios casos que se han de estudiar intensivamente. Ello, se configura en la línea de base de la interpretación (8).

Del total de madres de familias habitantes de los barrios de la vereda Granizal del Municipio de Bello (Colombia), Antioquia, se tuvo en cuenta un listado inicial de 39 madres pertenecientes al grupo de círculos de cultura, del proyecto de investigación de crianza. De este grupo, se hizo una priorización de cinco familias con las cuales se ejecutó un trabajo de acompañamiento con estudiantes de enfermería de décimo semestre y la presencia de una docente en el marco de la emergencia por COVID-19. Estas fueron seleccionadas según la facilidad de acceso al medio electrónico digital con conexión a red wifi, como también las necesidades y dificultades identificadas. Al grupo restante, se le realizó otra priorización para problemas pedagógicos en conjunto con un grupo de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y el apoyo de otra docente.

El trabajo de campo se realizó entre mayo y agosto de 2020 y los encuentros se llevaron a cabo de forma virtual a través de llamadas telefónicas y videoconferencias. Inicialmente se identificaron condiciones del contexto socioeconómico y educativo de la familia y sus integrantes. Posteriormente se evidenciaron aspectos relevantes que

permitieron generar un plan de acción ajustado a las necesidades particulares en el marco de la cuarentena por la emergencia del COVID-19.

Como herramienta de organización de información se utilizó una base de datos que sirvió para describir las características culturales de esa población, producto de los elementos analizados a la luz del Modelo del Sol Naciente. Los factores fueron educativos, económicos, políticos y legales, valores culturales y estilos de vida, factores sociales y familiares y factores religiosos y filosóficos (9).

En cada uno de los encuentros se permitió a los participantes expresarse libremente de manera que fueran ellas quienes expusieron todas las situaciones a las que se enfrentaban. La información se recopiló en una base de datos, registrando los sentimientos, dificultades, deseos y recursos disponibles en el marco de la emergencia y logros apreciados en cada encuentro - a corto plazo-.

Entre los criterios de inclusión se tuvieron en cuenta: ser habitante de los barrios de la vereda Granizal, pertenecer al grupo de círculos de cultura, del proyecto de investigación de crianza realizado en la vereda y acceder de manera voluntaria a participar en el proceso.

El caso presentado se da en el marco del proyecto nombrado al inicio. Este, cumple con los parámetros enunciados por la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. De acuerdo a la Resolución 008430, artículo 1115, no se llevaron a cabo procedimientos que atenten contra la integridad física y moral de las personas, pues, las acciones estuvieron encaminadas a brindar acompañamiento y apoyo a la luz de principios de justicia social.

3. RESULTADOS

3.1. Características sociodemográficas de las familias

Se realizó una valoración sociodemográfica, situación de salud, relaciones intrafamiliares y dificultades que presentaron en la pandemia a cinco familias residentes en la vereda Granizal, así:

Familia 1 conformada por señora de 79 años, su hija de 39 años, y la nieta de 8 años. Se evidenciaron buenas relaciones interpersonales entre sus integrantes. Habitan en una vivienda propia, el estado de salud de la familia era regular puesto que la adulta mayor

padecía diferentes enfermedades y su hija, madre cabeza de hogar, sufrió hace algún tiempo enfermedad respiratoria. Las integrantes del núcleo realizaban actividades de cuidado para hacer frente a la situación de pandemia por COVID-19 como el uso constante de tapabocas, empleo de alcohol para desinfección de manos, cambio de ropa al llegar a casa y evitar contacto con muchas personas. Entre las limitaciones que se identificaron para las tareas cotidianas educativas con la niña, se encuentran el acceso a Internet debido a la falta de una red estable de conexión y un administrado digital disponible en buen estado para el proceso de intercambio de información.

Familia 2 conformada por una señora de 74 años y sus nietos: joven de 19 años, niños de 6 y 7 años y niña de 3 años. El sustento económico provenía de una hija de 39 años de la que se sustentan económicamente (ella habitaba en otra vivienda de un municipio cercano, y labora en una fábrica de arepas -los visita una vez a la semana-) y de los aportes de otro de sus hijos que vivía en otro municipio. Se evidenciaron a través de los cuestionarios realizados buenas relaciones interpersonales entre sus integrantes. A pesar de la situación de contingencia por la emergencia de la pandemia de COVID-19 han superado las adversidades.

Familia 3 conformada por una señora de 48 años, su esposo de 66 años e hijos de 23 y 20 años que no se encontraban estudiando. Su hija de 17 años que estaba cursando el grado noveno, otra hija de 13 años que cursaba el grado sexto y un hijo de 10 años cursando tercer grado. Se evidenciaron regulares relaciones interpersonales entre sus integrantes. Habitaban en una vivienda prestada y la señora de 48 años consideraba que su estado de salud y de su familia era malo. Su primera medida en caso de enfermedad era realizar remedios caseros y no se encontraron patologías de base en ninguno de los integrantes de la familia. Ella refería un dolor en la espalda y creía que era por los riñones; tenía antecedente familiar de cáncer. Dispone de Sisben⁶ y su Entidad Promotora de Salud (EPS) es Savia Salud.

Los integrantes del núcleo familiar realizan cuidados frente a la situación de pandemia de COVID-19 como quitarse la ropa al ingresar a la casa, bañarse, utilizar desinfectante alcohol y tapabocas. Entre las limitaciones identificadas se encontró el acceso a Internet debido a la falta de una buena cobertura de red en la zona. Además, se

⁶ SISBEN: Sistema de Selección de Beneficiarios Para Programas Sociales. Entidad que recauda la información de los ciudadanos colombianos en situación de pobreza, para que puedan optar por beneficios sociales y económicos por parte del estado colombiano

identifican necesidades básicas en alimentación debido a que realizaban, como lo define ella, “recorridos” para abastecerse con productos que le regalaban en la [plaza del mercado] mayorista⁷. Por la situación se han reducido estas visitas, por eso refiere “con lo que podemos compramos comida”.

Familia 4 conformada por una joven de 18 años, su padre hombre de 58 años, la madre de 48 años, tres hermanas con edades de 9, 14 y 16 años y un hermano con edad de 12 años, además su hijo de 20 meses. Habitaban en una vivienda propia, el estado de salud era bueno, asistían al servicio de salud cuando se enfermaban como primera medida; no se encontraron patologías de base en ninguno de los integrantes de la familia. Los integrantes del núcleo familiar incorporaban medidas de cuidado para hacer frente a la situación de pandemia de COVID-19 como el lavado de manos, uso de tapabocas y guantes.

Entre las limitaciones que se identificaron se halló ansiedad en la joven de 18 años, motivo por el cual se tramitó acompañamiento por psicología donde se identificó que la joven no poseía buenos mecanismos para afrontar de problemas. Gracias al seguimiento fue evolucionando positivamente y encontró algunos mecanismos para afrontar las situaciones a las que se veía expuesta, como discusiones y peleas entre hermanos, viéndose reducida la expresión de afecto. Ella manifestó que se alegra cuando la familia disfruta sus éxitos.

Familia 5 conformada por una señora de 42 años, convive con 4 hijos: dos hombres de 21 y 14 años y dos mujeres de 13 y 10 años; uno de sus hijos falleció años atrás. Además, convivían con dos sobrinas, un menor de 10 años y una niña de 8 años, hijos de uno de sus hermanos. Habitaban en una casa alquilada, el estado de salud de la familia era bueno, la mujer era hipertensa medicada con enalapril de 20mg/día, y “hay días que me amanecen los oídos como motores” y “en tierra caliente me molesto más”, tienen afiliación al régimen de seguridad social en salud. Los integrantes del núcleo realizaban actividades de cuidado para hacer frente a la situación de pandemia de COVID-19 como el uso constante de tapabocas para salir a la calle, lavado de manos y ducha en varias ocasiones al día. Entre las limitaciones, se encontró un trastorno psiquiátrico en el menor de 14 años detectado durante la evaluación, para el cual comenzó acompañamiento por

⁷ Mayorista: Centro de abastecimiento de frutas, verduras, hortalizas, granos y abarrotes de Medellín y Antioquia

psicología y psiquiatría. Estaban en situación de hacinamiento y esperando apertura de terminal de transporte para desplazarse a la vereda.

3.2. Valoración cultural de factores afectados por COVID-19

Se valoran 7 factores a la luz de la propuesta de Madeleine Leininger. Después del análisis se presentan los mayormente afectados (ver tabla 1):

El factor familiar, social y económico, representa la vulnerabilidad en la cual se encuentran inmersas las familias, familias que habitan en una vivienda en proceso de legalización de terrenos, en una vereda conformada por siete asentamientos, la falta de un servicio de acueducto y alcantarillado no les permite consumo de agua potable. La familia cuenta con pocos ingresos económicos para la consecución de alimentos y demás recursos. Refiere alguna de ellas: “el agua que se bombea del tubo madre no es limpia para consumo, acá recogemos el agua lluvia que se filtra para preparar los alimentos y consumo diario”.

Es importante exponer que el factor salud y entorno familiar juegan un papel importante en la crianza y desarrollo de los niños en etapa escolar, por lo que se aprecia una problemática para las familias en la situación de cuarentena preventiva obligatoria o de confinamiento a raíz de la pandemia. En esta crisis sanitaria, todos sus integrantes se ven expuestos a experimentar y manifestar situaciones de estrés por el cambio de roles o de actividades cotidianas que normalmente realizan, lo que se convierte en un impedimento para el buen desarrollo de las capacidades y actitudes de los niños en etapa escolar. Un testimonio revela: *“Ha sido difícil la adaptación de los niños a estar encerrados todos los días en la casa, el cambio de la forma de educación pues ya no van al colegio, no ven a sus profesores, a sus amigos, no pueden jugar con la libertad de antes, mantienen aburridos, tristes por no poder salir a jugar o ir a la escuela, el estar encerrados hace que a veces no quieran estudiar o hacer las actividades que los profesores les envían”*.

Nótese que uno de los principales factores que afectan las familias es la falta de acceso a un medio digital adecuado y una conexión a la red de internet estable. Sumado a esto, la mala calidad de recepción de señal en los dispositivos móviles se convierte en una barrera que impide un buen adecuado desarrollo de las actividades académicas de los niños que reciben educación virtual. Así lo describen: *“No, es que a uno le toca hacer un*

esfuerzo muy grande para ayudar a los niños con las tareas, yo no tengo computador y el celular es un poco viejo por lo que no puedo descargar las actividades, los audios y videos de explicaciones que envía la profesora para desarrollar en la casa, me toca desarrollar las actividades hasta donde entendamos y enviarlas incompletas”.

En cada encuentro, se logra identificar que la mayoría de las personas encargadas del hogar y del acompañamiento de la educación de los niños en la virtualidad, tienen un nivel de escolaridad con un promedio máximo de quinto de primaria, y sumado a esto en algunos casos la edad de los responsables de los niños, que ronda los 70 años, genera algunas limitantes en el proceso académico debido al escaso conocimiento de los temas que trabajan con los profesores y la dificultad en el manejo de los dispositivos digitales o de los medios de comunicación. alguna de ellas expresa: *“Yo ya tengo 74 años, se me dificulta un poco manejar el celular para ayudarle a los niños con lo que mandan de la escuela y póngase a ver que solo estudié hasta quinto de primaria, a veces no entiendo las preguntas que les dejan o no tengo conocimiento suficiente para ayudarles, el niño tiene 7 años y no sabe leer ni escribir bien, yo le colaboro en lo que más pueda”*

Tabla 1.

Valoración cultural de factores afectados por COVID-19

Factor	Descripción	Familia 1	Familia 2	Familia 3	Familia 4	Familia 5
Factor I: tecnológicos	-Dispositivo con poco almacenamiento	O	O	X	X	O
	-Único dispositivo para conexión	O	O	O	O	X
	-Fallas en la conexión de la red del operador	O	X	X	X	O
Factor III: familiar y social, económico	-Conflictos familiares	X	X	O	X	X
	-Dificultad en acceso a alimentación	X	X	O	O	O
	-Mudanza de lugar por amenazas					X

Factor IV: educaciona	-Acceso a medio electrónico.	O	O	O	O	O
1	-Acceso a internet	O	X	X	O	O
	-Grado de escolaridad responsables del acompañamiento escolar en el hogar:					
	Primaria	O	O	O		
	Secundaria				X	X
	Técnico					
	Profesional					

Factor afectado (O)

Factor potencial (X)

Fuente: elaboración propia

3.3. Intervenciones y educación

A través de la identificación de las condiciones y aspectos relevantes, en los contextos familiar, económico y educativo priorizados de cada familia y el acompañamiento interdisciplinario, se construyó un plan de acción por parte del equipo de estudiantes y profesionales. Se realizaron valoraciones pedagógicas, acompañamiento por psicología, actividades didácticas de educación y educación en cuidados para la salud (ver tabla 2).

Tabla 2.

Intervenciones y educación

	Familia 1	Familia 2	Familia 3	Familia 4	Familia 5
Atenciones					
Valoraciones pedagógicas	X	X	X		
Acompañamiento pedagógico	X	X	X		
Sesiones por psicología				X	X

Consulta por psiquiatría					X
Consulta medicina general					X
Actividades didácticas de educación	X	X	X		
Educación en cuidados para la salud	X	X	X	X	X
Soporte tecnológico	X	X	X	X	X
Actividades lúdicas	X	X	X	X	X
Gestión de recurso económico (alimentación y acceso a internet)					

Intervención o educación cumplida (X)

Fuente: elaboración propia

El impacto positivo de los encuentros virtuales puede verse reflejado en los cambios llevados a cabo por las familias partiendo de los hallazgos centrales de cada una e incidentes críticos. En este sentido, las intervenciones de la familia 1 permitieron identificar en el niño de 7 años que estaba recibiendo educación virtual dificultad en el área de lectoescritura, lo que posteriormente se empezó a corregir por medio de sesiones virtuales de educación, ejercicios y actividades enfocadas en el mejoramiento de tales competencias. En la familia 2, se identificó la dificultad en el acceso a una red de internet estable, que permitiera un adecuado intercambio de información profesor-estudiante y bases de consulta-estudiante; lo que se intervino siendo los estudiantes acompañantes la principal fuente de consulta de información para el adecuado desarrollo de las actividades académicas. Además, se destinaron recursos a través de paquetes de datos a los celulares para permitir un acceso a la red de internet que facilitara el proceso de comunicación entre las partes involucradas en la educación virtual.

Los trabajos en la familia 3 permitieron identificar un posible déficit de atención en el niño de 10 años, fuera de la necesidad de ayuda en el tema de alimentación debido a la dificultad en el acceso a recursos para garantizar una nutrición con los mínimos requerimientos. Las intervenciones de la familia 4 muestran una ansiedad evidenciada por la mujer de 18 años (riesgo valorado por psicología), la cual no encuentra mecanismos para afrontar las situaciones a las que se ve expuesta ya que afirma que se presentan muchas discusiones y peleas entre hermanos, viéndose reducida la expresión de afecto. Ella experimenta felicidad cuando la familia comparte su éxito.

Finalmente, en las acciones en la familia 5 se evidencia una disfuncionalidad familiar al ser la mujer de 42 años cabeza de hogar encargada de sus hijos y algunos sobrinos; ello bajo una situación precaria de vida y en condición de hacinamiento. En la valoración por psicología muestra buenos mecanismos de afrontamiento, los cuales han sido necesarios debido a la situación psicológica y psiquiátrica en la que se encuentra su hijo, actualmente en un tratamiento que ha permitido mejorar la calidad de vida y la conciliación del sueño no solo del menor de 14 años sino de la mujer. Además, se realizó valoración y acompañamiento a la mujer por parte del médico general.

A modo de recapitulación, de las familias puede decirse que:

Por un lado, la implementación de actividades lúdicas, acompañamiento educativo y psicológico/psiquiátrico, permitió que los niños expresaran su imaginación y creatividad, desviaran las emociones, sentimientos y energía al desarrollo de ejercicios que permitieran liberar el estrés y olvidarse de la situación de encierro que causó el confinamiento o cuarentena preventiva obligatoria. Para los momentos de diálogo de saberes, algunas de las mujeres podían participar de los círculos de cultura, escenario para la educación en diferentes temas. De otro lado, el análisis de las situaciones particulares se realizó en las sesiones de crianza, en los encuentros de seguimiento pedagógico y de resolución de los aspectos socio-económicos, dado que el ambiente en el que se desarrolla la cotidianidad de cada una de las familias transita en medio de la resistencia, fortaleza y sacrificios por las circunstancias de vida injustas en las que se encuentran inmersas.

Tabla 3.

Momentos de acompañamiento para la generación de posibles acciones familiares

GRUPO DE CRIANZA ⁸	DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO ⁹	ACOMPAÑAMIENTO GUIADO Y DE AVANCE ¹⁰	CÍRCULOS DE CULTURA ¹¹	DE
Jueves 11/06 7:00 am	Jueves 18/06	Lunes 08/06	Martes 16/06	
Jueves 18/06 7:00 am	Sábado 20/06	Jueves 11/06	Martes 21/07	
Jueves 16/07 7:00 am	Jueves 25/06	Jueves 18/06	Martes 28//07	
Jueves 23//07 7:00 am	Jueves 02//07	Jueves 25/06		
	Lunes 13//07	Jueves 02/07		
	Martes 14//07	Jueves 09/07		
	Lunes 20//07	Jueves 16/07		
	Lunes 03/08	Jueves 23/07		
	Martes 04/08	Jueves 30/07		
	Miércoles 05/08			

Fuente: elaboración propia

⁸ Grupo de crianza: espacio interdisciplinar donde se tratan temas llevados a cabo con el grupo de mujeres líderes de la Vereda durante el círculo de mujeres, además se gestionan los recursos para las particularidades expuestas.

⁹ Acompañamiento pedagógico: espacios de educación brindado para los hijos de las mujeres líderes

¹⁰ Acompañamiento guiado y de avance: Reunión donde se socializan los avances y se exponen los casos de los niños a quienes se les realiza el acompañamiento pedagógico, este es guiado por La Doctora Liliana Villa y en compañía de los demás estudiantes del programa de educación, se realizan aportes para el mejoramiento de los espacios con los menores.

¹¹ Círculos de cultura: reuniones con las mujeres líderes de la Vereda Granizal, donde se exponen las situaciones relevantes para el correcto desarrollo de la salud, es una interacción de aprendizajes entre las mujeres, los docentes y estudiantes

4. DISCUSIÓN

El aporte generado desde enfermería durante la pandemia por COVID-19 se evidencia en el hecho del positivo desarrollo debido a la contribución del acompañamiento educativo, psicológico y social mediado por las TIC, donde se ve a la tecnología como puente entre el conocimiento y la sociedad. Este progreso, fue demostrado en diferentes disciplinas que generan oportunidades de cambio, de adaptación y al mismo tiempo de retos que implican desafíos (10).

En esta experiencia de trabajo se hacen visibles las circunstancias injustas bajo las cuales viven algunas de las mujeres y familias que habitan en la Vereda Granizal, que las enfrenta a una triple tensión entre la crianza en sí (lo cotidiano), los múltiples factores limitantes para la educación y las acciones de esmero, en ocasiones resistencia, para seguir con este proceso en medio de la pandemia.

Como lo expresan Santamaría *et al.* es fundamental tener en cuenta los demás factores externos que pueden influir en las prácticas de crianza positiva que conllevan a un uso adecuado de las TIC (11). En este sentido, se constituyen en factores que ayudan a adquirir dispositivos que permitan la navegación y redes de internet suficientes para un correcto desarrollo de las actividades. “Sirviendo las TIC como puente y fin para buscar trabajo, estudiar, desarrollar habilidades y capacidades que faciliten el acceso al mercado laboral, además acceder a teletrabajo, a información y noticias, y la oportunidad de emprender” (12).

La dinámica se da desde un abordaje social a partir de diferentes campos, pues se debe tener en cuenta las razones que pueden dar origen a una fragmentación de este proceso. Por lo tanto, es de suma importancia dirigir la atención a la crianza en cada hogar y sus particularidades y actuar conforme a ellas.

A pesar de que las mujeres en la Vereda Granizal son un apoyo, tanto padres como estudiantes requieren educación, asimilación de nuevos roles y aprender durante el proceso de adaptación a las TIC, como lo afirma Córdor (1). Por lo anterior, la priorización del acompañamiento a los estudiantes de primaria es fundamental, pues, son ellos quienes asisten a clases virtuales. Al mismo tiempo, se debe tener en cuenta las dificultades cotidianas como la conectividad y la cantidad de estudiantes que supera en el hogar los dispositivos disponibles para conexión. En consecuencia, se genera una brecha

comúnmente invisibilizada en el contexto por los altos índices de desigualdad e inequidad.

Díaz Delgado afirma qué en una pequeña porción de la realidad social, en la escuela primaria pública, se observaron factores de la educación a distancia como la inequidad en el acceso a las tecnologías y la poca familiaridad con estas. Esto, a través de un correcto acompañamiento, como el evidenciado en la práctica, puede ser un factor potencializador de la unión familiar al trabajar conjuntamente en las necesidades particulares que llegan al hogar (13).

En medio de la crisis sanitaria y con una carencia de plataformas digitales institucionales adecuadas, se ignoraron las condiciones de acceso a las TIC de maestros y estudiantes. Díaz afirma:

“Si hay algo que ha visibilizado aún más la pandemia, son las desigualdades tecnológicas que existen entre jóvenes, familias y docentes de comunidades rurales vulneradas históricamente y estudiantes que tienen la posibilidad de tener en sus hogares acceso a Internet, un Smartphone de uso exclusivo, una computadora personal, espacios y tiempos destinados para tomar clases y acompañamientos de modalidad virtual” (14)

El comentario, motiva a seguir desarrollando un acompañamiento en cada uno de los menores para visualizar sus habilidades y utilizarlas como estrategia de aprendizaje en las asignaturas propuestas por la academia.

En contraparte a todas estas condiciones mencionadas, la firmeza de las familias ante estas situaciones muestra el compromiso que existe de sí para sacar adelante sus vidas y alcanzar un futuro prometedor. Ese, donde el comer carne, realmente carne, no sea una utopía, donde ese hecho que en otro contexto parece tan normal comience a serlo para estas personas, quienes, a través de la educación, la formación en diferentes áreas con ayuda de las TIC, generen individuos productivos para la sociedad desde sus propios entornos. Como lo afirman De la torre y López “El enfoque sociocultural considera las TIC como nuevos lenguajes para compartir experiencias y conocimientos. En este sentido, las TIC son herramientas culturales que posibilitan procesos de interacción social y reconstrucción cultural” (15). De este modo, la intencionalidad avanza tanto en la comprensión del cambio social como en el desarrollo (16).

Finalmente, se entiende que una persona capacitada es un generador no solo de ingresos de una familia sino de esperanza, y hoy en día las TIC son el medio por el cual

estas familias producen recursos para sus hogares y no se quedan atrás en la enseñanza. Y aunque sus recorridos son admirables porque muestran el empuje y determinación de la región, también revelan la cara triste de un sector marginado y con pocas oportunidades, donde la generación de las mismas mostraría un avance no solo para ellas y sus familias sino también para la sociedad.

5. CONCLUSIONES

El profesional de enfermería tiene un rol amplio en el momento de construir sociedad, pues, a través de las valoraciones familiares se evidencia cada una de las situaciones por las que atraviesan las familias y en dónde se puede trabajar con ellas y garantizar una mejora en su calidad de vida. Si bien, sus problemas no se resuelven de raíz, se tiene presente el gran efecto que cada una de estas intervenciones genera en la crianza.

Es notable el abandono gubernamental en las deficientes redes y apoyos tecnológicos con que cuentan los niños de la vereda Granizal, motivo por el que se hace relevante la implementación de proyectos que involucren las TIC, dado que estas permiten el acercamiento a comunidades que residen en zonas rurales lejanas con el fin de fomentar el desarrollo de los menores en diferentes áreas y el acompañamiento a madres y sus familias.

El modelo de Madeleine Leininger es una ayuda importante debido a la claridad en la presentación y desarrollo de sus factores al momento de realizar valoraciones a la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cóndor, H.O. (2020). Educar en tiempos de covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 1-112.
<http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.281>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (1 de octubre de 2019). *Plan TIC 2018-2022*. Bogotá, Colombia: MinTic.
https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-101922_Plan_TIC.pdf
- Escuela Nacional de Ciencia y Humanidades. (2 de febrero de 2018). *¿Qué son las TIC?* México: UNAM. <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque4/lasTIC>

- Li G., De Yohua F., Lai Y., Han T., Li Z., Zhou Z., et al. (2020). Infecciones por coronavirus y respuestas inmunes. *Epub*, 92(4), 424- 432. <http://doi:10.1002/jmv.25685>
- Álvarez A., León D., Medellín M., Zambrano A., Zuleta H. (4 de febrero de 2020). *El coronavirus en Colombia: vulnerabilidad y opciones de política*, PNUD. https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/crisis_prevention_and_recovery/el-coronavirus-en-colombia--vulnerabilidad-y-opciones-de-politic.html
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (4 de marzo de 2020). *Mercado laboral*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/empleo-y-desempleo>
- Carolina, A. (30 de mayo 202). *Colombia alcanza un dato histórico en desempleo*. <https://www.larepublica.co/especiales/dato-historico-del-desempleo/el-desempleo-en-abril-llego-a-su-punto-mas-alto-de-la-historia-con-una-tasa-de-198-3011894>
- Jiménez, V., Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO, Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-1. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5757749.pdf>
- Pérez, S. (2009). Enfermería transcultural como método para la gestión del cuidado en una comunidad urbana. *Revista Cubana de Enfermería*, 25(3-4), 1-12. <http://scielo.sld.cu/pdf/enf/v25n3-4/enf03309.pdf>
- Hernández, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. Propósitos y representaciones. *Dialnet*, 5(1), 325-347. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5904762>
- Santamaría C. L., Escandón S. D., De la Torre B. C., y Morales F.S. (2020). *Proyecto de intervención para padres de familia con hijos en primaria para promover el uso adecuado de las TICS a partir de la crianza positiva en un colegio privado de la ciudad de Medellín*. [Tesis de Maestría, Universidad CES, Medellín]. https://repository.ces.edu.co/bitstream/10946/4355/1/1017237760_2020.pdf
- Marín-Díaz, N.A. (2019). El acceso a las TIC como activo en el estudio de la generación de ingresos y la vulnerabilidad de los jóvenes en Colombia. *Investig. Desarro*, 7(2), 1-14. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-32612019000200110&lang=es

- Díaz-Delgado, M.A. (2020). *Equipos directivos de educación primaria. Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/550/1/DiazMA_2020_Equipos_directivos_de_educacion.pdf
- Díaz, R.F. (2020). Desconectar Igualdad: experiencias sobre el impacto en la educación rural de Jujuy en tiempos de pandemia. *Question/Cuestión*, 2(66), 1-16. <https://doi.org/10.24215/16696581e502>
- De la torre, M.R. Patiño, M.E. (2020). Tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo social: una propuesta metodológica. *Rev. Technol. Soc*, 4(4), 1-19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-36072020000100001&lang=es
- Zermeño, A. I. Navarrete, M.A. Contreras, I.L. (2020). En busca de los usos productivos de las TIC para el desarrollo humano de los jóvenes universitarios. *PAAKAT: rev. technol. Soc*, 10(18), 1-20. <https://doi.org/10.32870/pk.a10n18.425>

CAPÍTULO 28

LAS “PÍLDORAS FORMATIVAS”, RESPUESTA DE LA ADMINISTRACIÓN EXTREMEÑA A LA NECESIDAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID19

Julio Carmona Cerrato

1. INTRODUCCIÓN

Los meses finales de 2019 y, posiblemente, todo el año 2020 quedarán inscritos con realce en los anales de la humanidad. Según el PNUD¹²: “La pandemia de coronavirus COVID-19 es la crisis de salud global que define nuestro tiempo y el mayor desafío que hemos enfrentado desde la Segunda Guerra Mundial [...]”. Ahora bien, “[...] la pandemia es mucho más que una crisis de salud, es también una crisis socioeconómica sin precedentes”.

La educación, pilar fundamental de nuestro sistema de vida, sufrió de manera directa el impacto del virus. Entre los días 11 y 13 de marzo de 2020 se clausuraron todos los centros educativos en España, con el objetivo de frenar su rápida propagación. Ello provocó una situación inédita por la causa y por la respuesta: las administraciones educativas, el profesorado de todos los niveles, las familias y el propio alumnado hubieron de realizar una transformación y adaptación sin precedentes.

Especialmente, el esfuerzo fue mayor en el uso de las tecnologías educativas. Pero, al hacerlo, afloraron una serie de “brechas” (Fernández Enguita, 2020). Una de ellas evidenciaba la necesidad de formación del profesorado en el uso de estas herramientas y en su metodología. En la Comunidad Autónoma de Extremadura, la Administración educativa ofreció al profesorado las acciones que denominó “píldoras formativas”. El 83,8% de casi 2000 profesores extremeños aseguran que esta formación les ayudó en su labor docente durante la situación de emergencia.

¹² Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020)

Ciertamente, la modalidad ofertada supuso una adaptación comprensible de la normativa autonómica en materia de formación del profesorado. Frente a una situación de emergencia social, en la que se debía garantizar el derecho a la educación del alumnado extremeño, fue preciso la creación de una oferta formativa que resultase idónea en cuanto a la urgencia y al marco espacio-temporal en que se iba a desarrollar.

2. MATERIAL

Las “Píldoras Formativas On-Line Primavera 2020. Herramientas para la enseñanza digital” constituyen un plan específico de formación del profesorado extremeño. Enmarcado en la estrategia global de la Dirección General de Innovación e Inclusión Educativa, de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, su diseño pretendía dar respuesta a una necesidad de carácter general en un marco cronológico concreto: la formación en tecnologías educativas del profesorado extremeño durante la suspensión de la actividad lectiva presencial, entre los meses de marzo y junio de 2020.

He aquí la denominación de cada una de ellas, lo cual permite hacerse una idea de su contenido:

1. Herramientas Básicas de Google
2. Google: Drive y Docs
3. Google: Formularios y Presentaciones
4. Google: Sites y Meet
5. Google Classroom
6. Escholarium: creación de libros y evaluación
7. Herramientas Web para el uso en el aula
8. Creación de curso Moodle en EVEX
9. Laboratorios virtuales de Lectoescritura y Matemáticas
10. Creación y uso de blogs con Blogger
11. Creación básica de podcast con Audacity (Radioedu)
12. Gestión del portal WordPress de RadioEdu

2.1. Características

El conjunto de estas acciones formativas se desarrolló online durante 5 semanas (entre el 27 de abril y el 3 de junio de 2020), mediante videoconferencias programadas y

ejecutadas con la herramienta *Google Meet*. Cada una de las “píldoras” tuvo una duración de 5 horas, con la siguiente estructura:

- Primera videoconferencia, de 1,5 horas de duración, con desarrollo de contenidos y capacitación de los participantes.
- Un día más tarde, segunda videoconferencia, con la misma temporalización y finalidad, a través de una ampliación de los contenidos.
- Período de puesta en práctica.
- Tercera videoconferencia, de resolución de dudas, de 1 hora de duración.
- Presentación, a través de un formulario online, de una evidencia del trabajo realizado por cada docente inscrito en la píldora.

2.2. Destinatarios y requisitos.

El plan formativo estuvo dirigido a los docentes en activo de centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Por razones de seguridad y garantía en cuanto al acceso, participación y posterior certificación de créditos, todos los participantes debían contar con una cuenta de correo *@educarex.es*, que les identificara personalmente, si bien se aceptaron cuentas de otros dominios *Gsuite* de centros educativos de Extremadura que, previamente, lo hubieran solicitado.

En el caso de participantes que no disponían de cuenta de correo *@educarex.es*, se establecieron los cauces para su consecución. En este aspecto, la Administración regional reconoció que, dado el número tan elevado de solicitudes, la comunicación de dicha cuenta sufrió demoras.

2.3. Inscripción y certificación

Cada docente interesado en participar en este plan de formación podía escoger un máximo de dos píldoras formativas de las que se iniciaban cada semana, pudiendo llegar a completar 10 píldoras en el período de las 5 semanas.

Dado el formato del programa, la abundancia de píldoras y sus características, y con el objetivo de evitar duplicidad de horarios, los participantes hubieron de tener en cuenta el calendario de desarrollo de cada una de las píldoras para la elección de aquellas en que deseaban formarse.

La evaluación positiva de la participación en cada una de las píldoras se obtuvo de acuerdo con dos criterios:

- Haber asistido a un mínimo del 85% de la duración de las tres videoconferencias de las que se compone cada píldora (según lo establecido en la Orden del 31 de octubre de 2000. D.O.E. 4 de noviembre)
- Haber presentado una evidencia adecuada a la naturaleza de las píldoras cursadas, evidencias que fueron diseñadas por los ponentes de cada píldora.

Los participantes que completaron la formación recibieron una única certificación por el total de horas de las acciones formativas superadas, siendo condición indispensable que hubieran realizado, al menos, 2 píldoras para certificar.

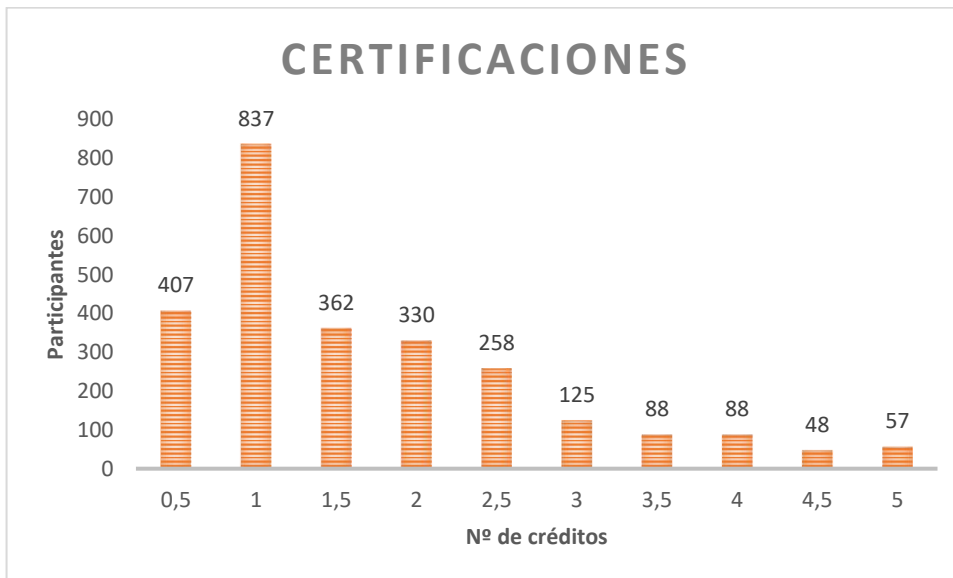
3. RESULTADOS

Según datos facilitados por la Dirección General de Innovación e Inclusión Educativa de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, a la propuesta de “Píldoras formativas”, lanzada por la Administración educativa extremeña en abril de 2020, la respuesta del profesorado extremeño arrojó un total de 13.354 inscripciones. En no pocos casos, un mismo solicitante se inscribió en varias píldoras, circunstancia que dejó 3.124 docentes participantes, de los que un 82% desarrolló la acción formativa en su totalidad y certificó su participación.

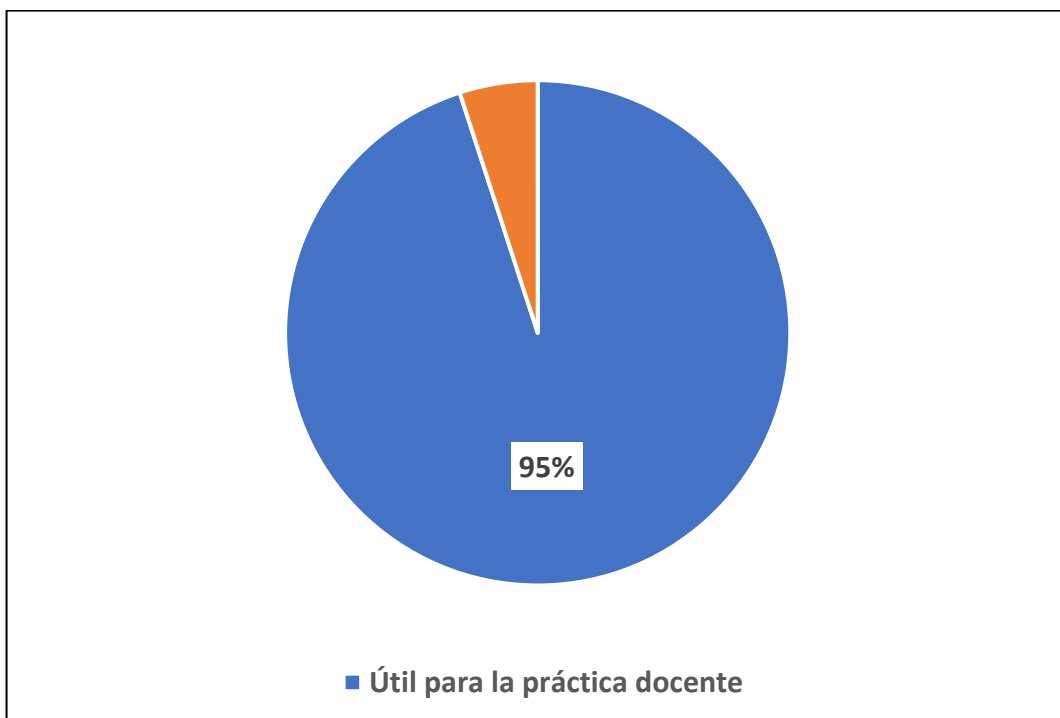
Píldoras formativas. Herramientas para la enseñanza digital		
Número de inscripciones	13.354	100%
Número de participantes	3.124	100%
Número de participantes certificados (participación + evidencia)	2.579	82%

En cuanto al formato preferido por los participantes, a tenor del tipo de certificaciones emitidas, se observa que la mayor parte optó por realizar dos píldoras formativas (1 crédito), seguido por quienes certificaron una sola píldora (0,5 créditos). Datos aproximados a esta última se han obtenido en la certificación de 3 y 4 píldoras formativas. Puede verse en el gráfico de “Certificaciones”, debiendo entenderse que el

eje horizontal recoge el número de créditos certificados, cuya equivalencia es de 0,5 créditos por píldora.



Más allá de los datos de participación y certificación, se evaluaron aspectos relacionados con la cualificación de los participantes, la idoneidad del modelo respecto de la situación y la aplicabilidad de la formación recibida en el aula. En este sentido, un 95% de los participantes consideraron que la formación les había sido “útil para su práctica docente” y un 83% opinó que les había ayudado a superar los retos planteados por el COVID 19.



4. DISCUSIÓN

En el ámbito de la formación permanente del profesorado ha venido siendo tradicional la dicotomía entre formación demandada por los docentes, con el riesgo de una individualización difícil de atender, y la formación diseñada por la Administración a tenor de líneas prioritarias de actuación. Por supuesto que entre ambas posiciones se han incluido vías intermedias o diferentes.

Sin embargo, la aparición de la pandemia provocada por el Covid 19 y su consecuencia de cierres de centros educativos supuso una confluencia interesada de las dos líneas antes citadas. A la obligación de la Administración de garantizar al alumnado la continuidad de sus estudios se sumó la necesidad de formación del profesorado para llevar a efecto esa continuidad por medios tecnológicos.

Según UNICEF España (2020, p. 4), “Podríamos considerar que la fase de respuesta a la emergencia llegó en forma de instrucciones desde las diferentes consejerías de educación de las comunidades autónomas, para asegurar la continuidad del proceso formativo de los millones de estudiantes de todas las etapas educativas”.

En el caso de Extremadura y en relación con la formación de su profesorado, la respuesta se concretó en la fórmula denominada “Píldora formativa” que conjugaba aspectos capaces de responder a una situación novedosa: la enseñanza sin presencia física de alumnos y profesores:

- Formación básica, pero suficiente, para que el profesorado pudiera continuar su labor educativa en formato on line (así lo demuestra el alto porcentaje de satisfacción mostrado por los participantes en cuanto a la utilidad para su labor docente)
- Razonable dedicación de tiempo a la formación, en momentos que demandaban una atención muy dilatada al alumnado y a sus familias.
- Formato de actividad idóneo para el seguimiento de los contenidos y comprobación de la cualificación obtenida, a través de evidencias.
- Ponentes, en su mayor parte, vinculados al aula y de experiencia en el uso de las herramientas digitales educativas. Ello permitió una aproximación a la realidad del “día a día” y una conectividad mayor entre ponente y participante.

Esta apreciación tan positiva del programa desarrollado no impide ver aspectos susceptibles de mejoras. Sin duda, tan elevado número de participantes conllevó la presencia de grupos heterogéneos en cada una de las píldoras. Es decir, grupos en los que las competencias en materia de tecnologías de la educación se mostraban dispares. Derivado de este hecho, el ritmo de aprendizaje de los participantes mostró, así mismo, diferencias importantes.

Por otra parte, derivado de la amplitud temática, los contenidos de cada una de las píldoras resultaron en algunos casos excesivos, inabordables en el tiempo de ejecución de la acción formativa. Ello obligó a tratar algunas herramientas digitales de forma excesivamente básica; en otros casos, no pudieron verse ciertas herramientas. El criterio de selección fue determinado por los distintos ponentes, lo cual pudo provocar insatisfacción de algunos participantes, que no vieron satisfechas sus expectativas respecto de determinadas herramientas digitales.

En otro plano de evaluación, se echa en falta una comprobación más eficiente por parte de la Administración de la aplicabilidad al aula de la formación adquirida. Sin duda, estamos ante un aspecto de difícil concreción en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje. Esa dificultad se incrementa en la realidad del confinamiento y, en consecuencia, en la situación de educación no presencial en que tuvo lugar la formación de píldoras.

Algunos de estos aspectos que hemos calificado como “mejorables” se han modificado en una fase derivada del plan que venimos analizando. La red de formación del profesorado de Extremadura tiene su base en 18 Centros de Profesores y de Recursos extendidos por la Comunidad Autónoma. A partir del programa de Píldoras Formativas del mes de abril, el mejor conocimiento de la operatividad y las propuestas de los participantes, los CPR extremeños han podido diseñar acciones de formación destinadas a distintos niveles competenciales (básico, avanzado) y con contenidos que incluyen menor número de herramientas digitales y, por tanto, una mayor especialización.

5. CONCLUSIONES

El programa “Píldoras Formativas On-Line Primavera 2020. Herramientas para la enseñanza digital” fue la respuesta de la Administración educativa extremeña a una supuesta necesidad formativa del profesorado de niveles previos a la Universidad de la

Comunidad en un escenario novedoso: el proceso de enseñanza-aprendizaje tuvo que realizarse sin la presencia física de sus principales protagonistas (alumnado y profesorado). Fue una de las consecuencias de la irrupción en nuestras vidas del Covid 19, con el consiguiente confinamiento decretado por el Estado de Alarma en todo el país y, con ello, el cierre de los centros educativos.

La supuesta necesidad formativa se vio confirmada por la respuesta del profesorado extremeño de niveles previos a la universidad. Más de 13.000 docentes se inscribieron en el marco de las acciones denominadas “Píldoras formativas”. La amplitud de la respuesta muestra, así mismo, el grado de implicación y responsabilidad de este sector profesional ante los retos que se le presentaron: era necesario dotarse de las herramientas adecuadas para conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje pudiese desarrollarse a distancia o/y con presencialidad virtual.

Los datos de inscripción revelan que el profesorado extremeño consideró que el formato propuesto para la formación respondía a las circunstancias del momento: una formación básica, en formato on line y de duración asumible en el contexto en que se producía. Eran momentos de incertidumbre para todos, de intranquilidad en los distintos sectores educativos, de cierto agobio emocional para el profesorado y, por ello, el formato ofrecido (5 horas de formación total, en días alternos y con un máximo de 1,5 horas por sesión) resultó satisfactorio.

A tenor de los resultados obtenidos en cuanto a certificaciones emitidas, es decir, número de participantes que concluyeron la/s píldora/s, se observa que fue mayoritario el grupo que terminó la acción formativa y relativamente escasos los abandonos. Tal situación puede valorarse como una adecuación de los contenidos y del formato de impartición a los intereses de los participantes. El pronunciamiento posterior en las encuestas pasadas a esos mismos participantes revela que, efectivamente, hubo una satisfacción amplia por su parte.

En materia de formación del profesorado, la red extremeña viene mostrando preocupación por determinar la aplicabilidad al aula de las acciones que desarrolla. En este sentido, la respuesta mayoritaria de los participantes respecto de la utilidad de los conocimientos, habilidades o competencias adquiridas a través de las Píldoras formativas supone una aproximación a la utilidad de la formación suministrada en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la discusión de resultados se han comentado aspectos que podrían ayudar a una mejora del formato ofrecido en las acciones que aquí se analizan. Se puede y se debe mejorar el formato para conseguir que la formación se adapte a las necesidades del profesorado extremeño y a las circunstancias en que se produzca dicha formación. Ayuda a mirar con optimismo hacia el futuro que, en la segunda fase de esta fórmula formativa, realizada en el mes de septiembre pasado, ya se han presentado mejoras en algunos de esos aspectos respecto de las Píldoras de primavera.

REFERENCIAS

- Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología (2000). Orden de 31 de octubre de 2000, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de la formación permanente del profesorado y establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias. Mérida (España): DOE de 4 de noviembre de 2020.
- Fernández Enguita, M. (2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. Cuaderno de Campo (31 marzo). <https://blog.enguita.info/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020). COVID-19: la pandemia. La humanidad necesita liderazgo y solidaridad para vencer al coronavirus. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/coronavirus.html>
- Servicio de Innovación y Formación del Profesorado (2020). Píldoras Formativas On-Line Primavera 2020. Herramientas para la enseñanza digital. <https://formacion.educarex.es/>
- Unicef (2020). Covid-19: Reimaginar la educación. Aprendizajes sobre los que construir el nuevo curso. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/unicef-educa-COVID-19-Reimaginar-educacion.pdf>

CAPÍTULO 29

CREACIÓN DE ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS FUNCIONES EN MATEMÁTICAS

Maria-Victoria Requena-Garcia-Cruz

1. INTRODUCCIÓN

El estado de alarma decretado por el Gobierno de España debido a la pandemia mundial provocada por la COVID-19 (Ministerio de la Presidencia, 2020), y consiguiente cierre de centros educativos, ha obligado a los docentes a buscar nuevas soluciones que permitan continuar la formación del alumnado desde la distancia, apostando por que el aprendizaje siga siendo efectivo y personalizado. En este sentido, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) permiten superar las condiciones de espacio y tiempo y favorecen la flexibilidad (Escudero Pérez, García Blanco, & Sánchez García, 2009) que esta situación de excepcionalidad requiere.

Existen numerosas herramientas que permiten continuar la formación del alumnado desde la distancia, como la plataforma virtual “Google Classroom” (Google Inc., 2020). Esta web permite que los alumnos mantengan su formación académica a través de sesiones de trabajo diarias diseñadas por el profesor. Para ello, cuenta con multitud de recursos entre los que destacan la posibilidad de recopilar y visualizar documentación, realizar trabajos, formular preguntas o llevar a cabo la evaluación. La plataforma es gratuita y su acceso está garantizado a través del ordenador o de dispositivos móviles.

Este trabajo presenta el diseño de un entorno virtual para la enseñanza y aprendizaje (EVEA) de las Matemáticas a través de la plataforma “Google Classroom” aplicado al nivel educativo de 2º ESO y a partir de un contexto educativo concreto. Este trabajo incluye nuevos materiales digitales y tipos de tareas y evaluaciones. En la creación de este EVEA, se ha repensado el proceso educativo desde nuevas perspectivas dinámicas para construir la dimensión pedagógica de su uso educativo. Para ello, este EVEA se basa en el fomento del aprendizaje activo, autónomo, cooperativo y colaborativo para construir aprendizajes significativos. Dada la situación de excepcionalidad y a la necesidad de

distanciamiento social, este trabajo pretende dar solución al problema que supone la continuación de la formación de los alumnos y supone, una mejora de la secuencia didáctica llevada a cabo durante el periodo de normalidad.

2. CONSIDERACIONES PREVIAS

2.1. Contexto

La propuesta didáctica se ha diseñado para la asignatura de Matemáticas del nivel educativo 2º ESO de un Instituto de Secundaria de Andalucía, de acuerdo a la normativa vigente y a la programación docente del Departamento de Matemáticas del centro. La programación insta a que el aprendizaje sea efectivo y debe apoyarse en los conocimientos que el alumno posee. Por ello, este EVEA se basa en el aprendizaje a través de actividades, presentadas en un contexto de resolución de problemas reales, e introducidas mediante nuevas tecnologías y aplicaciones multimedia.

El grupo lo forman 32 alumnos, con 20 alumnos y 11 alumnas, todos ellos con nacionalidad española. No hay alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NNE). La aplicación de esta propuesta didáctica se desarrolla durante el segundo trimestre del curso escolar 2019-2020. Se ha seleccionado el bloque de funciones dado que coincidió la impartición con la aplicación del estado de alarma. El 47% de los alumnos superaron la primera evaluación la asignatura. En general, el comportamiento de los estudiantes es correcto y la relación entre los alumnos y el profesor también es favorable.

2.2. Identificación de las dificultades del aprendizaje

Para poder elaborar una correcta propuesta didáctica, es necesario reflexionar e identificar las causas que dificultan la enseñanza. Así, el aprendizaje de los alumnos será significativo y el rendimiento mejorará (Carrillo Siles, 2007). En este sentido, se han determinado las dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas, y en el caso concreto, de las funciones, del profesorado y de la metodología llevada a cabo hasta el momento.

Los errores generales en el aprendizaje de las Matemáticas identificados son extensibles al resto de centros andaluces. Las deficiencias más comunes son: la falta de comprensión lectora, los alumnos no elijen bien los algoritmos; la realización de

operaciones sin un proceso lógico; y, la dificultad en recordar hechos numéricos o pasos para la resolución de problemas (Fernández Carreira, 2013). En el caso específico de las funciones, (Ortega y Pecharromán, 2014) y (Mesegur García, 2016) identificaron dos tipos de errores en el nivel educativo de secundaria (Tabla 1).

Tabla 1.

Errores en el aprendizaje de las funciones en secundaria.

Errores de conocimiento previo	Errores en el aprendizaje del nuevo conocimiento
Errores en la interpretación de los símbolos y convenios del sistema de referencia cartesiano.	Interpretación errónea del concepto de monotonía de una función.
Errores en el uso de los intervalos numéricos.	Empleo de aprendizajes mecánicos y memorísticos.
Desconocimiento del significado de la flecha sobre la gráfica.	Desconocimiento de la tendencia numérica de la función a lo largo del eje de abscisas.
Interpretación sin los convenios cartesianos.	Errores determinando máximo, mínimo y extremos.
Desconocimiento de una función finita o infinita.	Desconocimiento de par-impar y cóncavo-convexo.
Dificultades para expresarse utilizando términos y símbolos del lenguaje matemático.	Desconocimiento de los extremos de una gráfica finita.
Desconocimiento del lenguaje matemático, como $y=f(x)$, la variable independiente y la dependiente y los ejes cartesianos.	Dificultades para indicar la tendencia de la función.

Durante el periodo de normalidad, la metodología planteada se basa en la clase magistral: el profesor expone el tema y los alumnos copian y resuelven los ejercicios individualmente. Esto se debe a la cantidad y complejidad de los contenidos o la falta de tiempo y motivación, lo que conlleva a que la sensación de los alumnos ante la asignatura es de ser aburrida, monótona y difícil, no eligiéndola como primera opción. Por tanto, la búsqueda de nuevas metodologías personalizadas y motivadoras es necesaria para intentar cambiar las actitudes y nivel de autoestima de los alumnos. Mediante metodologías innovadoras, la actitud de los alumnos es más proactiva y positiva, y, por tanto, el éxito en su rendimiento será mayor.

3. MÉTODO

3.1. Enfoque metodológico

Dada la situación de excepcionalidad y la necesidad de distanciamiento social, este trabajo pretende dar solución al problema que supone la continuación de la formación de los alumnos. Por ello, y de acuerdo a (Pavón Rabasco y Casanova Correa, 2007), se ha optado por un modelo de docencia a distancia, “e-learning” (García Aretio, 2001), mediante la creación de un EVEA como único espacio educativo. Se trata de conjunto de facilidades informáticas para la comunicación y el intercambio de información en el que se desarrollan los procesos de enseñanza (Suárez Guerrero, 2009). Para la creación de este EVEA, se ha empleado la plataforma virtual “Google Classroom”.

Pese a las ventajas del “e-learning” (reducción de costes, recursos ilimitados, superación de las barreras físicas y flexibilidad), también tiene diversas deficiencias como el aprendizaje conductista o el descuido de la eficiencia al adquirir conocimiento (Mestre Gómez, et ál., 2007). Por ello, en este EVEA, se ha repensado el proceso educativo desde nuevas perspectivas dinámicas para construir la dimensión pedagógica de su uso educativo (Suárez Guerrero, 2009), basándose en distintos tipos de aprendizaje y construyendo aprendizajes significativos (Heggart y Yoo, 2018).

Aprendizaje activo: el alumno activo es consciente y responsable de su aprendizaje mientras que el profesor supervisa el proceso, según la teoría del constructivismo. Las intervenciones entre el profesor y el alumnado son discusiones asincrónicas.

Aprendizaje autónomo: los alumnos deducen por sí mismos las soluciones, usando los recursos suministrados (Pavón Rabasco y Casanova Correa, 2007).

Aprendizaje cooperativo y colaborativo: el trabajo puede realizarse de manera colaborativa a través de las herramientas disponibles para fomentar la interdependencia, la interacción, y las habilidades personales y de grupo (Lucero, 2003).

Aprendizaje invertido: el alumno es el protagonista de su aprendizaje, siendo dinámico e interactivo. Este es el principio de la clase invertida o “Flipped Classroom”.

Aprendizaje electrónico móvil o “M-learning”: la plataforma permite el acceso a través de dispositivos móviles, demostrando a los alumnos el uso didáctico de estos (Yáñez-Luna y Arias-Oliva, 2018).

La estructura del aprendizaje de este EVEA sigue una secuencia jerárquica que incluye (Suárez Guerrero, 2009): introducción, para fomentar la motivación del alumnado; construcción del conocimiento, a partir de las “e-actividades”; intercambio, socializando a través del foro; ampliación, extendiendo sus ideas; y, consolidación, evaluación y retroalimentación docente para consolidar el nuevo estadio de conocimiento.

3.2. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Estos son los establecidos en el Real Decreto 1105/2014 (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015) del BOE, y la Orden de 14 de julio del BOJA (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2016) para el Bloque de Funciones. Los contenidos se dividen en: conceptuales, procedimentales y actitudinales (Tabla 2).

Tabla 2.

Relación de contenidos considerados en el diseño del EVEA.

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Coordenadas cartesianas.	Representación de puntos en ejes.	Aceptación de nueva situación.
Correspondencia y funciones.	Determinación de la variable dependiente e independiente	Interés por el nuevo método.
Fórmulas, tablas y gráficas.	Representación de funciones.	Aceptación de normas.
Dominio y recorrido	Determinación de dominio y recorrido, pendiente de, ecuaciones y tipos de funciones.	Reconocimiento de la importancia de las funciones en la vida.
Estudio gráfico de funciones.	Análisis gráfico de funciones.	Desarrollo de competencias personales y habilidades sociales
Funciones lineales y ordenada en el origen.	Identificación de funciones lineales.	Uso crítico de las tecnologías
Ecuación de la recta.		Corrección, rigor y orden.
Otros tipos de funciones.		

3.3. Creación de entornos virtuales a través de “Google classroom”

Para la implementación del aula, se ha seguido el siguiente proceso: creación del aula virtual “Matemáticas 2ºESO”; creación del tema “Funciones”; diseño de los contenidos mediante nuevos materiales y tareas; diseño del proceso de evaluación; y, creación y control del listado de alumnos. Se ha realizado una secuencia de actividades basada en los contenidos de la normativa según la secuencia jerárquica de (Suárez Guerrero, 2009):

- Actividades Introdutorias (AI): para motivar e iniciar el proceso de “descubrimiento” del conocimiento.
- Actividades de Conocimientos Previos (ACP): para analizar el conocimiento previo del alumno y poder realizar un aprendizaje constructivo.
- Actividades de Evaluación (AE), que se dividen en: actividades que los alumnos realizan al final de cada sesión y la prueba final. En el caso de las primeras, se han diseñado dos tipos: cuestionarios o ejercicios del libro de texto para fomentar el orden y la escritura a mano. Ambos tipos de actividades

llevan incluidos sus criterios de evaluación, que el alumno puede consultar antes de su realización.

Además, estas actividades se dividen en: teoría, que incluyen todos los materiales de elaboración propia y en línea; o, tarea, que incluyen los cuestionarios online de elaboración propia o ejercicios de libro del texto. Según el tipo de recurso o material, para cada actividad se emplean: presentaciones (de elaboración propia), actividades (recurso online), vídeos (recurso online) o cuestionarios online (de elaboración propia).

3.4. Temporización

Mediante la temporización (Tabla 3), la propuesta se justifica al calendario escolar de forma que cada sesión tenga su espacio y no quede nada sin programar.

Tabla 3.

Temporización de la propuesta didáctica

Tema	Títulos	Actividades	
		Tipo	Enunciados
0	Conocimientos previos	Tarea	<p>AI 0.1: ver el vídeo "Funciones lineales en la vida cotidiana". https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=aF4FKFJLXzk&feature=emb_logo</p> <p>ACP 0.1: realizar el cuestionario 0. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfc1pUzx9XmuJiZGdXzrwRSdVzdodlmKtI2i0iWFQTBHBO1sw/viewform</p>
1	Coordenadas cartesianas	Teoría	<p>ACC 1.1: leer la TEORÍA 1 disponible en la presentación. https://docs.google.com/presentation/d/1ZrRIHY4aF00kXRchdyU-T4VtEbz0ulm14sYoUssLWz8/edit?usp=drive_open&oid=103715390059817390175</p> <p>ACC 1.2: realizar las actividades disponibles en la presentación a través de los links.</p> <p>ACC 1.3: ver el vídeo "Plano cartesiano Super fácil". https://www.youtube.com/watch?v=kzOzYY-T-50</p> <p>ACC 1.4: ver el vídeo "Como ubicar puntos en el plano cartesiano". https://www.youtube.com/watch?v=QTrE4x5DPZ8</p>
		Tarea	<p>AE 1.1: realizar la TAREA 1. Coordenadas cartesianas. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeXhazR141B57_J0GR-85i-wvpmLf49gqTfcihqipTKHAqgQ/viewform</p>

2	Correspond. y funciones	Teoría	ACC 2.1: leer la TEORÍA 2 disponible en la presentación. https://docs.google.com/presentation/d/1HjLHsod-LPIWiwFYX6atcxr4AvEdhV4GG1rynIeY8Z0/edit#slide=id.p ACC 2.2: ver el vídeo "Qué es función". https://www.youtube.com/watch?v=L17xfe3HoZE
		Tarea	AE 2.1: realizar la TAREA 2. Correspondencia y funciones. Realizar ejercicios del libro de texto.
3	Fórmulas, tablas gráficas	Teoría	ACC 3.1: leer la TEORÍA 3 disponible en la presentación. https://docs.google.com/presentation/d/17pG1626RCeSpXLal5CYi4LA4CtLNQmdFzdk0lGT76kE/edit#slide=id.p ACC 3.1: realizar las actividades disponibles en la presentación a través de los links. ACC 3.3: ver el vídeo "Fórmulas, tablas y gráficas". https://www.youtube.com/watch?v=8wE--u6NWGM ACC 3.4: ver el vídeo "Tabla de valores y representación gráfica de funciones". https://www.youtube.com/watch?v=LJv_s8H67BU
		Tarea	AE 3.1: realizar la TAREA 3. Fórmulas, tablas y gráficas. Realizar ejercicios del libro de texto.
4	Dominio recorrido	Teoría	ACC 4.1: leer la TEORÍA 4 disponible en la presentación. https://docs.google.com/presentation/d/11YHdXAWWut06Nf9FamGGdo2oRvMTzruye694Id7WxTY/edit#slide=id.p ACC 4.2: realizar las actividades disponibles en la presentación a través de los links. ACC 4.3: ver el vídeo "Dominio y recorrido de una función". https://www.youtube.com/watch?v=FWnpnc1qLWo
		Tarea	AE 4.1: realizar la TAREA 4. Dominio y recorrido. Realizar ejercicios del libro de texto.
5	Estudio gráfico de funciones	Teoría	ACC 5.1: leer la TEORÍA 5 disponible en la presentación. https://docs.google.com/presentation/d/1UOA4dLK463nCqJ2iX6bkg9kRW2W8vgJg8FkoJ36RCv/edit ACC 5.2: realizar las actividades disponibles en la presentación a través de los links. ACC 5.3: ver el vídeo "Funciones: creciente y decreciente". https://www.youtube.com/watch?v=6w9EX2nTT8Y ACC 5.4: ver el vídeo "Funciones: máximos y mínimos". https://www.youtube.com/watch?v=gTpcGz94bv0
		Tarea	

		Tarea	AE 5.1: realizar la TAREA 5. Estudio gráfico de funciones. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfzMSBQLto0NyRGJT_a4cfhmqxsbxz3l_KvsF30J_xQfC_ANQ/viewform
6	Funciones lineales y ordenada en el origen	Teoría	ACC 6.1: leer la TEORÍA 6 disponible en la presentación. https://docs.google.com/presentation/d/1QmXJjGfdVE7iftBDVS4MgwVOTjBhkikulX-9GGzysyM/edit?usp=drive_open&oid=103715390059817390175 ACC 6.2: realizar las actividades disponibles en la presentación a través de los links. ACC 6.3: ver el vídeo "Pendiente de una recta". https://www.youtube.com/watch?v=kO17n2AV4dM ACC 6.4: ver el vídeo "Proporcionalidad directa". https://www.youtube.com/watch?v=nP9SwAqhVTI
		Tarea	AE 6.1: realizar la TAREA 6. Funciones lineales. Realizar ejercicios del libro de texto.
7	Ecuación de la recta. Rectas paralelas y secantes	Teoría	ACC 7.1: leer la TEORÍA 7 disponible en la presentación. https://docs.google.com/presentation/d/125pOaPEIA2dXckPM4Uvey1IAFXC2NbCG2j5kxjUFHe0/edit#slide=id.p ACC 7.2: realizar las actividades disponibles en la presentación a través de los links. ACC 7.3: ver el vídeo "Rectas secantes y paralelas 1". https://www.youtube.com/watch?v=E96pkqaCPsU ACC 7.4: ver el vídeo "Rectas secantes y paralelas 2". https://www.youtube.com/watch?v=e5NwVGLjR-c
		Tarea	AE 7.1: realizar la TAREA 7. Ecuación de la recta. Rectas paralelas y secantes. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSebI8I3cOvmor0Gf-gOcj0_4AIROMc7NXEcnZbdfBspbf5sQ/viewform
8	Otros tipos de funciones	Teoría	ACC 8.1: leer la TEORÍA 8 disponible en la presentación. https://docs.google.com/presentation/d/10cUDnl9lQrcIlgSSfvpxNpggBt58voYQl802PSizPo28/edit#slide=id.p ACC 8.2: realizar las actividades disponibles en la presentación a través de los links. ACC 8.3: ver el vídeo "Funciones de proporcionalidad inversa". https://www.youtube.com/watch?v=s3kKm-1XdVs ACC 8.4: ver el vídeo "Funciones cuadráticas". https://www.youtube.com/watch?v=J3qQWvxqFI4
		Tarea	AE 8.1: realizar la TAREA 8. Otros tipos de funciones.

			Realizar ejercicios del libro de texto.
9	Prueba final	Tarea	AE 9.1: realizar la TAREA 9. Cuestionario final. https://docs.google.com/forms/d/1AZINkANUAYdIXdSPePwBHnvVrBbID4p_uLFwLTdnw/edit

3.5. Evaluación del EVEA

Para valorar la calidad del EVEA, se realiza la evaluación de los alumnos, de la propuesta (Tabla 4) y del desempeño del docente (Tabla 5) mediante rúbricas. Se trata de un instrumento de evaluación que permite transmitir las expectativas sobre una tarea a los alumnos para planifiquen adecuadamente su trabajo y para evaluar su progreso (Fraile, et ál., 2016). De los resultados obtenidos, se podrán extraer conclusiones para modificar y mejorar tanto la metodología didáctica como la programación.

Tabla 4.

Rúbrica para evaluar el diseño propuesto.

	Hacer la valoración del 1 al 10, siendo 1, poco adecuado y 10, muy adecuado	Valoración
Función	Has tenido problemas para acceder a la plataforma	
	Ha sido sencillo usar la plataforma	
	La plataforma te ha sido útil para aprender	
	No has tenido problemas en entender los enunciados y organización de las secciones	
Planificación	Te han resultado útiles los ejercicios seleccionados	
	Te sentías preparado para realizar la prueba final con la información disponible	
	Has dedicado mucho tiempo a esta UD	
	Las presentaciones te han servido para comprender los conceptos	
	Las actividades online te han servido para comprender los conceptos	
	Los vídeos online te han servido para comprender los conceptos	
	No te has quedado con dudas	
	La prueba final te ha resultado difícil	
La cantidad de tareas es correcta		
Mejora	¿Cambiarías algo de la UD? Respuesta corta	
	¿Qué es lo que te ha resultado más difícil? Respuesta corta	
	¿Qué es lo que te ha resultado más fácil? Respuesta corta	

Tabla 5.

Rúbrica para autoevaluar el desempeño del profesor.

	Hacer la valoración del 1 al 10, siendo 1, poco adecuado y 10, muy adecuado	Valoración
Método general	Mostrar empatía con los estudiantes, facilitar su aprendizaje, sin excepciones	
	Animar a los estudiantes a ser autosuficientes	
	Fomentar el comportamiento activo de todos los estudiantes	
	Aclarar el sistema de evaluación y los objetivos	
Planificación	Los materiales didácticos han servido para que el alumno mejore su aprendizaje	
	La cantidad de actividades propuestas es correcta	
	Las presentaciones son claras y concisas	
	Frecuencia de entrada a la plataforma	
	Dominio tecnológico del aula virtual	
	Integración teoría-práctica	
	Adecuación de los contenidos a los objetivos	
	Relación de los contenidos con las actividades del día a día	
Mejora	Domínio del contenido o conocimiento de la material	
	El aprendizaje de los alumnos ha mejorado con respecto a la secuencia didáctica normal	
	Las sesiones se han adaptado a la planificación	
	Uso pedagógico y educativo de las tecnologías	

La evaluación del alumnado se basa en el trabajo continuo y la evolución experimentada. Se divide en: participación, a partir del foro; tareas, mediante rúbricas de elaboración propia (trabajos a entregar) (Tabla 6) o automáticamente (cuestionarios online); y, prueba final, a través de un cuestionario online corregido automáticamente.

Tabla 6.

Rúbrica para la evaluación de las tareas del libro de texto.

Criterio 1	Excelente (3 puntos)	Bueno (2 puntos)	Regular (1 punto)	Mal (0 puntos)
Desarrollo	Desarrollo correcto. Datos identificados con significado.	Desarrollo justo. Datos identificados, sin significado.	Desarrollo mínimo. Datos no identificados ni significado.	Desarrollo nulo. Datos no identificados ni significado.
Criterio 2	Excelente (3 puntos)	Bueno (2 puntos)	Regular (1 punto)	Mal (0 puntos)
Justificación	Justificación clara, coherente, sin errores. Resolución con explicaciones. Todos los pasos.	Justificación bien, con algún error. Resolución con ciertas explicaciones. Algunos pasos.	Justificación poco clara e incoherente. Resolución sin explicación. Algunos pasos.	Sin justificación. Resolución sin explicación. No aplica los pasos.
Criterio 3	Excelente (3 puntos)	Bueno (2 puntos)	Regular (1 punto)	Mal (0 puntos)

Presentación	Información ordenada, coherente. Pulcritud y limpieza. Sin errores.	Información ordenada, coherente. Algún tachón y error ortográfico.	Ordenado. Dobleces. Al menos dos faltas ortográficas graves.	Desordenado. Dobleces. Grande errores ortográficos.
Criterio 4	Correcta (1 punto)	Incorrecta (0 puntos)		
Solución				

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los alumnos han participado considerablemente en el foro, realizando preguntas directamente al profesor o entre ellos mismos. El resultado del cuestionario de conocimientos previos revela que tan solo el 10% de los alumnos lo supera. Las preguntas relacionadas con los cuadrantes cartesianos son las que mejor puntuación obtienen, respondiendo correctamente un 38% de la clase. Esto se debe a que es conocimiento visto en el curso anterior. Sin embargo, las preguntas sobre la interpretación de gráficas y extracción de información para resolver casos reales solo son superadas por el 20%.

De los ocho apartados en los que se divide el EVEA, los que mejor han sido aceptados por los estudiantes han sido: las coordenadas cartesianas, correspondencia y funciones, funciones lineales y pendiente de la recta. Esto puede ser debido a que, para estos temas, se han incluido más e-actividades con las que los alumnos pueden practicar. Por el contrario, los temas que peor resultados han obtenido, según los resultados de los cuestionarios de las tareas, han sido: fórmulas, tablas y gráficas y estudio gráfico de funciones. Esto puede ser ocasionado por la cantidad de conceptos que deben tener claros a la hora de comprender estos. Por ello, se hace imprescindible que, en el futuro, estos apartados tengan un mayor peso en la programación de la unidad.

El 78% de los alumnos superaron la prueba final. Según los resultados de esta prueba, el concepto matemático que peor comprendieron los alumnos es el de variable dependiente e independiente, así como la determinación de los ejes cartesianos. Por ello, en futuras aplicaciones, se debe hacer hincapié en estas cuestiones. Tras la evaluación final, tan solo 7 alumnos no obtuvieron una calificación mínima de aprobado, es decir, el 87% de los alumnos superaron el bloque de las funciones. Este dato es satisfactorio y demuestra el éxito de la aplicación del EVEA, dado que, en la primera evaluación, tan solo el 47% la superaron. La media de las calificaciones obtenidas es 7,20, un valor notable y positivo.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo presenta el diseño de un aula o entorno virtual de Matemáticas a través de la plataforma “Google Classroom” para la enseñanza y el aprendizaje de las funciones en el nivel educativo de 2º ESO. Los resultados obtenidos tras su aplicación demuestran que se han cumplido con éxito los objetivos establecidos en el trabajo, promoviéndose el manejo de las TICs como una herramienta de aprendizaje significativo, activo, autónomo y colaborativo y creando aprendizajes significativos.

Este trabajo ha supuesto la creación de una nueva metodología para la enseñanza y aprendizaje de las funciones, creando nuevos materiales digitales y herramientas de evaluación. Esto representa una mejora de la secuencia didáctica llevada a cabo durante el periodo de normalidad basada en la clase magistral.

Además, este trabajo ofrece futuras líneas de investigación como la aplicación de la propuesta a un curso entero, el estudio de las limitaciones de las TIC (dado que es un tema presente en la legislación educativa, la realización de estudios de campo previos más amplios o la comprobación de la innovación real de las TIC.

El planteamiento de una innovación docente en la metodología de enseñanza y aprendizaje tradicional desarrollada en el centro permite aportar suficientes grados de motivación e inspiración al alumnado; con vistas a contribuir a que los alumnos disfruten de una nueva y positiva perspectiva en su aprendizaje

REFERENCIAS

- Carrillo Siles, B. (2007). Dificultades en el aprendizaje matemático. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-10.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (2016). España.
- Escudero Pérez, I., García Blanco, M., y Sánchez García, V. (2009). Nuevos espacios de enseñanza/aprendizaje en la formación inicial de profesores de primaria. *Revista de Medios y Educación*, 34, 105-120.

- Fernández Carreira, C. (2013). *Principales dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas. Pautas para maestros de Educación Primaria*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Fraile, J., Pardo, R., y Panadero, E. (2016). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51915>
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Google Inc. (2020). Google Classroom. Recuperado 21 de mayo de 2020, de <https://www.google.com/search?q=google+classrromm&oq=google+classrromm&aqs=chrome..69i57j0l7.3067j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Heggart, K. R., y Yoo, J. (2018). Getting the Most from Google Classroom: A Pedagogical Framework for Tertiary Educators. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 43. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.9>
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3312923>
- Mesegur García, R. (2016). *Enseñanza y aprendizaje de funciones y gráficas en 3º de ESO mediante la metodología basada en el aprendizaje cooperativo*. Universidad Internacional de la Rioja, Madrid.
- Mestre Gómez, U., Fonseca Pérez, J. J., y ValdésTamayo, P. R. (2007). *Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje*. Cuba: Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (2015). España.
- Ministerio de la Presidencia, R. con las C. y M. D. 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 (2020). España.
- Ortega, T., y Pecharromán, C. (2014). Errores en el aprendizaje de las propiedades globales de las funciones. *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 209-221.
- Pavón Rabasco, F., y Casanova Correa, J. (2007). Experiencias docentes apoyadas en aulas virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(2), 149-163.

- Suárez Guerrero, C. (2009). Estructura didáctica virtual para Moodle. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13.
- Yáñez-Luna, J. C., y Arias-Oliva, M. (2018). M-learning: aceptación tecnológica de dispositivos móviles en la formación online. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 10(Mayo), 13-36.

CAPÍTULO 30

LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO EN CONTEXTOS NO FORMALES: EL CONCURSO DE CRISTALIZACIÓN EN LA ESCUELA.

Jorge Martín-García y María Eugenia Dies Álvarez

1. INTRODUCCIÓN

La interacción es uno de los componentes que definen la educación, ya sea a través de la relación con otros sujetos (interacción social) o con el resto de agentes, factores o recursos que intervienen en el proceso educativo (interacción cognitiva). Es, por lo tanto, fundamental en el aprendizaje de cualquier disciplina (Sancho y Borges, 2011), incluidas las ciencias. Dentro de la interacción social, quizá la relación más significativa y de mayor relevancia en el ámbito educativo sea la que se establece entre el profesor y el estudiante, ya que se coloca en el centro de las actividades y el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que llega a tener una gran incidencia en los resultados del mismo (Escobar, 2015). Por citar un ejemplo, los trabajos de Jones, et ál., (2011) o Núñez y Fontana (2009), ponen de manifiesto cómo la retroalimentación recibida del docente determina, en gran medida, la confianza y las habilidades de aprendizaje que desarrollan sus alumnos.

Así pues, la investigación en torno a esta relación en el contexto del aula cuenta con una amplia y dilatada trayectoria (Coll y Sánchez, 2008) mientras que se ha dirigido mucha menos atención a lo que sucede más allá de la clase pese a que las sociedades contemporáneas han abrazado nuevas perspectivas educativas en virtud de las cuales la educación ya no está restringida al aula y la escuela. Desde hace años se ha ido incrementando el desarrollo tanto de la enseñanza no formal como de la informal, las cuales han ido diversificándose y colonizando entornos en los que se dan nuevas formas de interacción que deben ser evaluadas.

Las actividades no formales, como las ferias, museos y concursos de ciencias, se presentan como espacios que fomentan el intercambio recíproco, la divulgación y la comunicación del conocimiento (Pinto et al., 2012) y se han consolidado como recursos de gran utilidad para incrementar la motivación y el interés de los adolescentes por estas

materias. Por ello, han recibido alguna atención por parte de la investigación en didáctica de las ciencias y es posible encontrar algunos estudios (Luehmann y Markowitz, 2007; Oliva et al., 2004, 2008) que se adentran, aunque sea de manera tangencial, en el análisis de la relación que se construye entre los educadores y los educandos en el seno de estas actividades. Esta tendencia conecta con los enfoques actuales que propugnan la necesidad de abordar, simultáneamente, los aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales, muy presentes en los contextos no formales, en el estudio de la interacción (Sixte y Sánchez, 2012).

La enseñanza no formal, por lo general puede flexibilizar el papel desempeñado por los docentes y los escolares, creando una atmósfera más relajada que invita a la interacción espontánea y que, como destacan los propios estudiantes, contribuye a mejorar significativamente su relación tanto con los compañeros como con los profesores (Stancescu et al., 2018). A este respecto, Guisasola y Morentin (2010) destacan cómo numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que una de las razones principales del éxito de que disfrutaban los museos de ciencias radica, precisamente, en el hecho de que facilitan la interacción social. Carretero y Sánchez-Guadix (2008), por su parte, revelan que en los talleres como los que se realizan en las semanas de la ciencia de los centros se llega a establecer un diálogo entre el profesorado y el alumnado, una comunicación fluida que culmina en el enriquecimiento mutuo y que se traduce en un alto grado de satisfacción.

Por otro lado, Oliva et al. (2004, 2008), Luehmann y Markowitz (2007) y Luehmann (2009), a la hora de analizar los beneficios que reporta la participación en actividades no formales para los docentes y estudiantes implicados, encontraron que uno de los principales es la mejora de la relación entre ambos, algo que es además muy valorado por los primeros. Unos y otros destacan la oportunidad que la experiencia les brindó para mejorar la comunicación y la convivencia y para establecer relaciones mucho más cordiales. De acuerdo con estos autores, la propia naturaleza de la actividad, donde educadores y alumnos trabajan juntos, sin presión y en un ambiente de disciplina compartida, pudo contribuir al desarrollo de afectos y buenas relaciones personales, algo que no siempre se produce en la rutina normal del aula.

1.1. Contexto.

El Concurso de Cristalización en la Escuela (CCE) (García-Ruiz, 2013) es una actividad que lleva siete años celebrándose en la Comunidad de Aragón. Esta iniciativa se realiza también en otras muchas partes de España (de hecho, existe una final nacional) y de todo el mundo, donde se puede encontrar tanto un concurso a nivel europeo como propuestas con un formato similar en países como Argentina, Estados Unidos o Puerto Rico. Se dirige, principalmente, al alumnado de secundaria, con el objetivo de despertar su curiosidad científica mediante el diseño y puesta en marcha de proyectos de investigación relacionados con la cristalografía, la cristalización y el crecimiento cristalino. Trata, en definitiva, de aprovechar la singular belleza de los cristales y el atractivo inherente al trabajo de laboratorio para mostrar a los adolescentes, de una manera más amena y estimulante, cómo se construye y disfruta la ciencia; para ayudarles a adquirir destrezas y habilidades básicas del trabajo y la metodología científica; y para descubrirles el mundo de los cristales y su importancia en la sociedad actual.

Teniendo en cuenta que el concurso es ya un proyecto consolidado y con una cierta tradición, parece un contexto adecuado para realizar un estudio acerca de las características de la interacción profesor-alumno fuera de la clase de ciencias. En esta comunicación se presentan los primeros hallazgos obtenidos en esta línea.

2. MÉTODO

El estudio presentado es de naturaleza descriptiva y forma parte de una investigación más amplia y de mayor envergadura que se está desarrollando en torno al CCE. De esta forma, la metodología empleada viene determinada por la que se está siguiendo en la investigación principal. Se trata de una metodología selectiva (Fontes de Gracia et al., 2010), en la que se utiliza la encuesta como técnica para la recogida de datos. La información se obtiene mediante dos cuestionarios de preguntas abiertas elaborados ad-hoc y administrados por vía telemática (Google Docs). Las respuestas registradas se sometieron a un análisis cualitativo del contenido (Mayring, 2000) en el que la información textual fue codificada para identificar las categorías más relevantes.

Durante el análisis de algunas cuestiones (motivos para participar en el concurso, objetivos planteados, aprendizajes adquiridos, utilidad de lo aprendido...etc) emergieron conjuntos de respuestas que hacían referencia, de uno u otro modo, a la relación que se

establece entre el profesor o profesora y el estudiante, razón por la cual se planteó la posibilidad de realizar un análisis más centrado en este aspecto. Todas las respuestas, recabadas, fueron analizadas de nuevo desde la perspectiva de esta relación, en un proceso que concluyó con los resultados que se presentan dentro del **Estudio 1**. Para confirmar los hallazgos obtenidos y ahondar con mayor profundidad en las características de dicha relación, se incorporaron en los cuestionarios del curso 2019/2020 dos preguntas al respecto, “¿Cómo valoras la relación con los estudiantes en el concurso?” “¿Dirías que es diferente a la interacción que tenéis en clase?”. El análisis de estas contestaciones constituye el **Estudio 2**.

2.1. Participantes

En el primer estudio se ha contado con 162 profesores y profesoras que participaron en las ediciones 2016/2017, 2017/2018 y 2018/2019 del concurso. De ellos 13 lo hicieron en dos de ellas, por lo que respondieron dos veces a los cuestionarios, mientras que otro lo hizo en las tres, de modo que también proporcionó más de una respuesta. No obstante, a efectos del análisis de los datos, cada cuestionario ha sido analizado de manera independiente, sin tener en cuenta si el docente al que pertenecía había participado ya en el concurso. En cambio, en el segundo estudio, la muestra quedó conformada exclusivamente por los 23 educadores que cumplieron el cuestionario final de la edición 2019/2020.

Tabla 1.

Características de la muestra.

	Edición	Nº de profesores	Total
	2016/2017	55	
Estudio 1	2017/2018	43	162
	2018/2019	54	
Estudio 2	2019/2020	23	23

3. RESULTADOS

3.1. Estudio 1.

Las respuestas analizadas en el marco del primer estudio revelan la existencia de tres dimensiones que configuran y caracterizan la relación profesor-alumno en el concurso:

1) Autonomía: los docentes parecen valorar la experiencia como una oportunidad para que los estudiantes trabajen con mayor libertad, tomen sus propias decisiones y lleven la iniciativa de las actividades a realizar. Ejemplos de esta tendencia se encuentran en respuestas como las siguientes:

- << *[Espero aprender] cómo fomentar su [del alumnado] autonomía. >>*
- << *Sí, [espero que me sirva para] permitir la autoorganización del alumnado en algunos casos.>>*
- << *[El objetivo es] que ellos, experimenten, sean más autónomos, tomen decisiones y ver que es posible trabajar en laboratorio. Mi objetivo principal es "empoderar" al PAI y hacerles sentir que son capaces de esto y mucho más. >>*

Incrementar la autonomía del alumnado supone un reconocimiento implícito de su madurez y habilidades y genera un espacio para la asunción de responsabilidades y autoafirmación. Del mismo modo, contribuye a aumentar el interés de los estudiantes por la materia y su predisposición hacia las tareas (Tsai et al., 2008), favorece la motivación y la percepción de la propia competencia (Deci et al., 1991; Welch, 2010), mejorando la autoestima; y permite afianzar y fortalecer la relación creada con el docente (Montico, 2004). Una mejor relación facilita que se incremente de nuevo la libertad del estudiante (Jones et al., 2011), entrando en una dinámica de retroalimentación continua.

2) Conocimiento de los estudiantes: muchos educadores esperan poder interactuar de una manera más cercana con los escolares, para poder conocerlos y comprenderlos mejor, tal como revelan respuestas como:

- << *Este tipo de actividades permite conocer desde otro punto de vista a los alumnos y conectar con ellos. >>*
- << *[Participar] nos permite un mayor contacto y comunicación y mejora las relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesores. >>*
- << *[Espero aprender a] tener una relación nueva con los alumnos. >>*

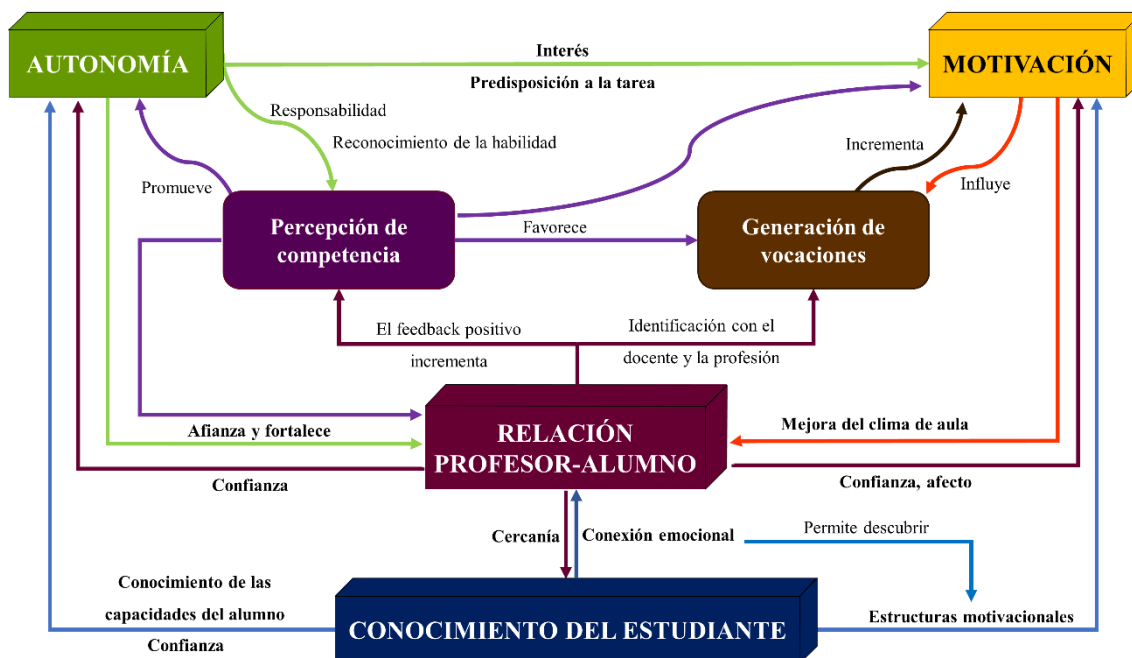
- << [He aprendido] La reacción emocional de los alumnos. >>

Un elemento importante de esta dimensión es la posibilidad de conectar a nivel emocional con los adolescentes. Los factores afectivos son claves para el estudio de la interacción (Artavia, 2005) y quizá todavía más cuando se evalúa la relación educador-educando. Conocer mejor a los alumnos permite a los docentes entender sus necesidades emocionales y sentimientos que, en general, van a determinar tanto sus estructuras motivacionales como su manera de interpretar la realidad.

3) Motivación: la competencia, las conexiones interpersonales y la autonomía son, de acuerdo con la Teoría de la Autodeterminación (Deci et al., 1991), las necesidades innatas que determinan la motivación. En la misma línea, Núñez y Fontana (2009) destacan el efecto de aspectos como la confianza depositada en el alumno y sus capacidades, el afecto y el propiciar un clima de participación y cooperación. De este modo, las tres dimensiones propuestas y la propia relación entre el profesor o profesora y los estudiantes quedan vinculadas entre sí, reforzándose y retroalimentándose mutuamente, como muestra la Figura 1.

Figura 1.

Relaciones establecidas entre las dimensiones del Estudio 1.



No obstante, entre las respuestas de este primer estudio destacan, más allá de su influencia en el rendimiento o el interés en las materias, las referencias que aparecen a

elementos relacionados con la generación y promociones de vocaciones científicas, como atestiguan los siguientes testimonios:

- << *[He aprendido que] los alumnos que participan en este tipo de concursos, si no lo fueron al principio, acaban siendo incondicionales de las materias que imparto. >>*
- << *[Participo] para conocer qué es lo que se demanda más o en lo que más tengo que hacer hincapié para formar los futuros científicos.>>*
- << *[Participo] para motivarles [a los alumnos] hacia una carrera científica.>>*

La elección de una u otra carrera está condicionada por una gran variedad de factores, pero, al menos en el caso de las ciencias, los trabajos de Jones et. al (2011) y Welch (2010), muestran cómo la relación con el docente juega un papel destacado. Una relación más cercana facilita la identificación de los escolares con el docente y termina influenciando su percepción hacia las diferentes profesiones (Welch, 2010). Del mismo modo, la autonomía y la independencia experimentada en las clases de ciencias son también factores que favorecen la elección de carreras en este campo (Jones et al., 2011), como lo es la percepción de la propia competencia.

3.2. Estudio 2.

En el segundo de los estudios, como se ha indicado se han analizado las respuestas ofrecidas por 23 profesores y profesoras a las dos preguntas recogidas en la Tabla 2. La tabla muestra, además el número de profesores que proporcionaron una respuesta en cada categoría y el porcentaje que representan frente al total de 23.

Tabla 2.*Resultados del Estudio 2*

¿Dirías que es diferente a la ¿Cómo valoras la relación con los estudiantes en el interacción que tenéis en clase? concurso?

Categoría	Nº de profesores (Porcentaje)	Categoría	Nº de profesores (Porcentaje)
Es diferente.	16 (69,57%)	Más cercana e individualizada.	10 (43,48%)
Es parecida.	2 (8,70%)	Más relajada, informal y distendida.	6 (26,09%)
No es distinta.	1 (4,35%)	Es muy buena, muy positiva y mejor.	7 (30,43%)
No responde.	4 (17,39%)	Hay mayor participación, implicación, entusiasmo y motivación.	7 (30,43%)
		Se crea un clima de confianza.	4 (17,39%)

En cuanto a la primera pregunta, puede decirse que existe un gran consenso entre los docentes a la hora de señalar que la relación que se construye dentro del concurso difiere de la que se puede establecer dentro del aula. De hecho, una cuarta parte de los profesores que la consideran distinta indica, además que resulta “*totalmente diferente*” o “*muy diferente*”. Dos de ellos opinan que la relación puede ser similar en ambos contextos y solamente uno considera que no existen diferencias.

En cuanto a la segunda, la categoría más destacada revela cómo el concurso favorece una relación más cercana, más individualizada donde profesor y alumno se tratan de “*tú a tú*” y que “*permite conocerte más a fondo*”. Además, los encuestados también destacan que los estudiantes “*te sienten más integrado en el grupo como uno más*”. Del mismo modo, más de un cuarto de las respuestas considera que en el concurso se favorece una relación mucho más relajada y distendida donde “*la interacción es más fluida*” y “*se da más pie a la iniciativa personal*”. Por otro lado, un tercio de los profesores considera, directamente que esta relación es excepcional, muy positiva o muy buena, porque, por ejemplo, “*la posibilidad de conocer a estos alumnos en este ambiente ayuda en una mejor relación cuando les tengo que dar clase de matemáticas*”.

Estas tres primeras categorías pueden quedar circunscritas a la segunda de las dimensiones presentadas en el estudio anterior, ya que en todas ellas se destaca la posibilidad de acercarse en mayor medida a los adolescentes. Por otro lado, la cuarta categoría se refiere, en mayor medida, a la dimensión motivacional, si bien es cierto que

no se alude a la generación de vocaciones, a diferencia de lo que ocurría en el caso anterior. No obstante, los docentes señalan, por ejemplo, que los alumnos “*se motivan y se entusiasman más*”, “*se han involucrado bastante*” y están “*altamente motivados*”, aunque en ningún caso se explicita cual es la repercusión de este mayor entusiasmo en la relación.

Finalmente, existe una última categoría que hace referencia al hecho de que al participar “se ha creado un clima de confianza” y se ha podido “coger más confianza”, lo que se ha contribuido a que los estudiantes “*pierdan el miedo a equivocarse*”, lo que “*les hace tener más confianza en sí mismos y en lo que están haciendo*”, dos escenarios que, si bien no se refieren directamente a la autonomía, tal y como se expuso en la sección anterior están estrechamente vinculados con ella.

5. CONCLUSIONES

La relación interpersonal, la conexión y el vínculo que se establece entre el profesor y el estudiante es uno de los elementos más característicos de la tarea de enseñar. En esta comunicación se han presentado los resultados de dos pequeños estudios que analizan cómo es esta relación en los contextos de enseñanza no formal y en el marco de la enseñanza de las ciencias.

En el primero, se ha encontrado que, en el contexto del trabajo existen tres elementos relevantes para el desarrollo de esta interacción, los cuales, además, aparecen estrechamente relacionados entre sí: (i) la autonomía que le otorga el profesor al estudiante, (ii) la posibilidad de establecer una relación docente-discente distinta de la que se construye en el aula y (iii) la motivación de los estudiantes. Dentro estas tres dimensiones, se ha destacado la importancia de elementos más atribuciones como la percepción de competencia, de responsabilidad o de confianza, y la generación de la vocación científica.

En cuanto al segundo, parece claro que el profesorado considera distinta la relación que les une al alumnado dentro del contexto del aula de la que se genera en espacios como el analizado. De este modo, presentan el concurso como un entorno distinto, más abierto y flexible que ofrece una mayor libertad y facilidad para la interacción y permite una mayor cercanía con el alumnado y un trato más relajado. Además, valoran la actividad

por su capacidad para producir un clima de mayor confianza que invita a los estudiantes a mejorar la confianza que tienen en ellos mismos.

En cualquier caso, el segundo estudio permitió confirmar, en gran medida los resultados obtenidos en el primero, en tanto que se encontraron respuestas pertenecientes a las tres dimensiones anteriores. No obstante, no se encontraron algunos de los elementos más destacados del primer estudio, como por ejemplo la autonomía o la elección de la carrera profesional y es cierto que el número de menciones a la dimensión de conocimiento del alumnado es muy superior.

Los resultados de este estudio son difícilmente extrapolables a otras situaciones dada la especificidad del contexto analizado y el hecho de que los propios procesos educativos e interactivos dependen fuertemente del entorno socio-instruccional en el que se producen, por lo que no se pueden comprender al margen de este. Además, el número de participantes resultó bastante bajo en comparación con cursos anteriores debido a la situación sanitaria de este último año. Por último, la redacción de las cuestiones ha podido generar confusiones a la hora de responder y, probablemente, en futuros trabajos se deba optar por una redacción más directa, que evite términos como el verbo valorar que inducen una idea de evaluación, y se centre más en otros que busquen obtener una descripción de la relación.

Sin embargo, el trabajo aquí presentado ofrece una nueva vía de investigación con amplias oportunidades, gracias a la relevancia que están adquiriendo los procesos educativos no formales.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es una contribución a los proyectos EDU2016-76743-P (MIMECO), PIIDUZ_19_468 (Universidad de Zaragoza) y al grupo BEAGLE de investigación en Didáctica de la Ciencias Experimentales (Gobierno de Aragón). Jorge Martín García disfruta de un contrato predoctoral del Gobierno de Aragón (ORDEN IIU/796/2019).

REFERENCIAS

Artavia, J. M. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v5i2.9142>

- Carretero, M. B., y Sánchez-Guadix, M. A. (2008). Talleres para celebrar la semana de la ciencia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 62-74.
- Coll, C., y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: Líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., y Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, Año 5(8), Article 8.
- Fontes de Gracia, S., García-Gallego, C., Quintanilla, L., Rodríguez, R., Rubio de Lemus, P., y Sarriá, E. S. (2010). *Fundamentos de investigación en psicología* (Primera). Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- García-Ruiz, J. M. (2013). Cristalización en la Escuela. *Anales de la Real Sociedad Española de Química*, 109(3), 244-245.
- Guisasola, J., y Morentin, M. (2010). Concepciones del profesorado sobre visitas escolares a museos de Ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 28(1), 0127-0140.
- Jones, G., Taylor, A., y Forrester, J. H. (2011). Developing a Scientist: A retrospective look. *International Journal of Science Education*, 33(12), 1653-1673. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.523484>
- Luehmann, A. L. (2009). Students' Perspectives of a Science Enrichment Programme: Out-of-school inquiry as access. *International Journal of Science Education*, 31(13), 1831-1855. <https://doi.org/10.1080/09500690802354195>
- Luehmann, A. L., y Markowitz, D. (2007). Science Teachers' Perceived Benefits of an Out-of-school Enrichment Programme: Identity needs and university affordances. *International Journal of Science Education*, 29(9), 1133-1161. <https://doi.org/10.1080/09500690600944429>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XV (29), 105-112.
- Núñez, M. C., y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en

- alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 257-269. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.3.2009.11501>
- Oliva, J. M., Matos, J., Bueno, E., Bonat, M., Domínguez, J., Vázquez, A., y Acevedo, J. A. (2004). Las exposiciones científicas escolares y su contribución en el ámbito afectivo de los alumnos participantes. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 22(3), 425-440.
- Oliva, J. M., Matos, J. M., y Acevedo, J. A. (2008). Contribución de las exposiciones científicas escolares al desarrollo profesional docente de los profesores participantes. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(1), 178-198.
- Pinto, G., Martín, M., Martín, M. T., y Prolongo, M. L. (2012). Iniciativas para la difusión de experiencias educativas y divulgativas de ciencias experimentales. En G. Pinto y M. Martín, *Enseñanza y divulgación de la Química y la Física* (1ª, pp. 25-32). Garceta.
- Sancho, T., y Borges, F. (2011). El aprendizaje en un entorno virtual y su protagonista, el estudiante virtual. En B. Gros y X. Mas (Eds.), *Evolución y retos de la educación virtual: Construyendo el e-learning del siglo XXI* (Primera, pp. 27-50). Editorial UOC.
- Sixte, R. de, y Sánchez, E. (2012). Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas. *Journal for the Study of Education and Development*, 35(4), 483-496. <https://doi.org/10.1174/021037012803495258>
- Stancescu, I., Petrescu, A.-M. A., Gorghiu, G., y Draghicescu, L. M. (2018). The Role of Non-Formal Activities for Increasing Students' Motivation for Learning. En V. Chis y I. Albulescu (Eds.), *Erd 2017—Education, Reflection, Development, Fifth Edition* (Vol. 41, pp. 627-632). Future Acad. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.74>
- Tsai, Y.-M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., y Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 460-472. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.460>
- Welch, A. G. (2010). Using the TOSRA to Assess High School Students' Attitudes toward Science after Competing In the FIRST Robotics Competition: An Exploratory

Study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 6(3), 187-197. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75239>

CAPÍTULO 31

INCORPORACIÓN DE CONTENIDOS DE ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL Y DE OCIO EN LA EDUCACIÓN FORMAL (TSEAS): UNA EXPERIENCIA DE ESPELEOLOGÍA

Julio Fuentesal García, David Zamorano-Sande y José Javier Horno Tomé

1. INTRODUCCIÓN

Salir al campo es hoy en día una experiencia que rompe con nuestra rutina urbana, sin embargo, antiguamente el medio natural era el escenario de nuestra vida (Águila, 2007). Nuestra relación con el medio natural ha cambiado, nos hemos alejado de la relación que manteníamos en nuestros orígenes. Hoy en día se buscan aventuras imaginarias que hagan sentir emociones y sensaciones hedonistas fundamentalmente individuales, como forma de mantener la relación con el medio natural (Olivera & Olivera, 1995).

Con la presentación de esta comunicación, queremos mostrar la experiencia que hemos desarrollado en una de nuestras salidas al medio natural, mediante una actividad práctica de espeleología.

El trabajo se ha desarrollado en el módulo profesional de actividades de ocio y tiempo libre del segundo curso del ciclo de TSEAS, en una clase de 24 alumnos/as en Madrid capital.

Con esta propuesta se intenta poder alcanzar y contribuir a la consecución del mayor número de objetivos y resultados de aprendizaje propuestos para el alumnado.

Consideramos estas actividades, una fórmula perfecta para potenciar el desarrollo sostenible, y así, concienciar a los alumnos sobre la importancia de estos conceptos.

Se mostrarán las seis sesiones llevadas a cabo de nuestra propuesta, en la cual encontraremos una progresión de dificultad que siempre se debería plantear en este tipo de actividades. Para ello, se tendrá en cuenta como referencia otros trabajos que se han abordado anteriormente (Baena-Extremera et al., 2013; Cano et al., 2009)

2. OBJETIVOS

- Descubrir la disciplina de la espeleología como deporte-ciencia.
- Conocer el medio donde se desarrolla la práctica de la espeleología.
- Usar correctamente los materiales de la espeleología.
- Ejecutar correctamente las técnicas básicas de la espeleología.
- Distinguir las características básicas del entorno subterráneo.
- Identificar los accidentes geográficos de una cueva.
- Respetar las normas de seguridad.
- Aprender el protocolo en caso de accidente o necesidad de operativo de rescate.
- Identificar las necesidades organizativas como futuro responsable de este tipo de actividades.

3. CONTENIDOS

- Normas de seguridad y prevención de riesgos en las actividades del medio natural.
- Utilización de materiales de progresión específicos de la espeleología.
- Técnicas de progresión por pasamanos, descenso y ascenso básico.
- Código de comunicación.
- Técnicas de descenso y rapel básico.
- Morfología de las cuevas y características autóctonas.
- Diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de una actividad en el medio natural.
- Responsabilidad, protocolos, riesgos y cobertura legal en la organización de actividades al aire libre.
- Legislación local.

4. METODOLOGÍA

Para abordar la metodología utilizada, se ha tomado como referencia, la propuesta de Baena-Extremera (2011b), en la que diferencia dos partes: una experimental y otra práctica. De este modo, se cubrirá la parte experimental con las sesiones realizadas en el

centro y la parte práctica, con la actividad en la cueva de la Bruja, en Alpedrete de la Sierra.

La sección experimental se subdivide en dos a su vez, durante las primeras sesiones en el centro, donde nos encontrábamos en las primeras fases de familiarización y asentamiento de conceptos básicos relacionados con el control del material, iniciación a la cabuyería y disciplina. Se ha utilizado la asignación de tareas, según la clasificación de Delgado (Hernández, 2008).

4.1. Instalaciones y material

- Instalaciones: el propio pabellón, columnas, espalderas, escalera suspendida, rellano con desplome y zona de rocódromo.
- Instalaciones fuera del centro: cueva de la Bruja. Es una cueva de una dificultad media-baja, posee tres pisos con una entrada de unas pequeñas dimensiones que se ensancha en una galería. Las columnas permiten establecer anillos de cuerda para realizar el rappel de descenso de unos treinta metros.
- Material móvil: cordinos, arneses, mosquetones de aluminio, mosquetones de acero, cascos de escalada, cascos de espeleología, frontales, cuerdas, colchonetas, stop, ochos, grigri, monos de espeleología y botiquín de primeros auxilios.
- Organización del grupo: en las sesiones llevadas a cabo en el centro, la ratio era de un profesor por cada nueve alumnos/as. En la práctica externa la ratio era de un técnico por cada ocho discentes más el docente del centro y el profesor de prácticas.
- Docentes: durante las sesiones en el centro, dirigieron la sesión un docente acompañado de un profesor en prácticas. La sesión que dio el técnico de espeleología en el centro fue dirigida por él en solitario, acompañado del docente habitual de la asignatura y el profesor en prácticas. La salida fuera del centro estuvo coordinada enteramente por dos técnicos de la FME acompañados por el docente que se quedó fuera de la cueva y el docente en prácticas. Los dos técnicos y el profesor en prácticas entraron en la cueva con el alumnado y se comunicaban con el docente a través de una emisora de forma regular para comunicar el avance de la situación

5. RESULTADOS

A continuación, se desarrolla la propuesta de espeleología aplicando la metodología, material, contenido y objetivos presentados anteriormente. Distinguimos las siguientes fases: fase experimental y conocimiento, compuesta por cinco sesiones y fase práctica, compuesta por una sesión. Fase experimental y de conocimiento;

1º Sesión: Iniciación a la espeleología y educación ambiental.

En la primera sesión se abordarán tres grandes bloques: introducción, concienciación y planificación. La introducción a la espeleología se va a basar en exponer conocimientos teóricos básicos que caracterizan la disciplina. En segundo lugar, debido al contexto donde se realiza la práctica, es necesario hacer hincapié en el impacto medioambiental, sus consecuencias y forma de prevenirlo (Tejada & Sáez-Padilla, 2009). Por último, se presenta al alumnado la planificación de la intervención, detallando las medidas de seguridad, progresiones y representaciones de la cueva donde se realizará la última de nuestras sesiones. Esta sesión se lleva a cabo en un aula convencional equipada con un proyector apoyándonos en el visionado de vídeos e imágenes para representar los contenidos abordados.

2º Sesión: Cabuyería y muestra del material

En la segunda sesión los alumnos/as tienen un primer acercamiento a los materiales para comprender su función en la actividad. Durante la sesión se presenta a los discentes la cabuyería básica que van a necesitar, los nudos que se van a impartir, nudos que tienen transferencia a otras actividades como la escalada: el ocho, ocho cosido, ocho con doble gaza y as de guía como fundamentales (Navarro, 2018). También se presenta el material básico que se va a utilizar: cuerdas semiestáticas, mosquetones de seguridad, cascos de escalada y arneses. Una vez conocido lo básico, se introducen los materiales de rapel como el ocho y el stop. Por último, se habla del rol organizador de la actividad para que los alumnos/as, futuros organizadores sean partícipes de los trámites e información necesaria para su realización. En base a esto, se habla de los casos de prevención y rescate, las actividades paralelas y por último el aforo de la cueva y cómo esta ratio es determinante para su preservación. Respecto a la actividad paralela, mientras que los alumnos/as del primer turno realizan la cueva, los discentes del segundo turno realizan una actividad de sendero guiado visitando la zona de las Cárcavas. Esta sesión se lleva a cabo en un aula convencional equipada con un proyector, apoyándonos en el visionado de videos para ejemplificar el uso de los materiales en la práctica real y mostrar ejemplos de uso de la cabuyería.

3º Sesión: Realización técnicas de rappel

Para empezar esta sesión se recuerda el material, haciendo hincapié en el que se va a utilizar durante la práctica de la sesión. Es fundamental repasar la colocación del arnés y sus partes así como el funcionamiento del ocho (Navarro, 2018). Una vez probado el equipamiento y obtenida cierta confianza, el profesor facilitará al alumnado el acercamiento a la práctica. Las características de la cueva hacen que no sea necesario utilizar técnicas de ascensión con cuerda, la cueva tiene galerías que permiten transitarla con o sin rapel. Por lo tanto, nos centraremos en las técnicas básicas de rapel con ocho. Para ello se comenzará con progresiones horizontales y más adelante incrementar la dificultad con progresiones verticales (Escaravajal-Rodriguez & Baena-Extremera, 2016). A nivel organizativo, cada alumno/a dispondrá de su material en la zona de espera, cuando sea su turno y habiendo sido revisado el material por un compañero y finalmente por el profesor, procederá a rapelar. El discente tendrá el ocho en su anillo ventral, mientras que el compañero y profesor aseguran agarrando la cuerda que proviene de su ocho. Tras cada rapel, el alumno/a debe esperar su turno para poder comenzar el siguiente. Estas son las dos estaciones de progresión realizadas en esta primera sesión.

- Rappel en horizontal al suelo: Estando el alumno y el docente en bipedestación, siendo el compañero y el docente el que asegura al alumno, se establece un punto de anclaje en la columna. El alumno simula el movimiento de rapelar desplazándose hacia atrás, mientras le aseguran.
- Rapel en una superficie con leve inclinación: Se establece un punto de anclaje en lo más alto de un plano inclinado de cuarenta y cinco grados, formado por varios bancos suecos apoyados en las escaleras. El compañero y el profesor aseguran al alumno que simula los desplazamientos de un rappel descendiendo en el plano inclinado.
- Para finalizar se recoge el material y se pide un feedback del alumnado respecto a las sensaciones durante la actividad. Esta práctica se lleva a cabo en el pabellón del centro con el material necesario para realizar la técnica de rapel.

4º Sesión: Rappel vertical y volado

La sesión comienza con un repaso de las técnicas vistas durante la sesión anterior, de cara a volverlas a aplicar, en situaciones de mayor dificultad, siendo el objetivo que el alumnado aprenda las técnicas y movimientos necesarios para rapelar y progresar por una

cueva, durante esta sesión se modifica la organización para cumplir con ese objetivo. Utilizando el estilo de microenseñanza (Solana & Delgado, 2005), será el alumnado el que transmita a sus compañeros las técnicas fomentando que se corrijan entre ellos. En este momento, los alumnos/as rapelan con el ocho mientras que otro discente les asegura agarrando la cuerda que proviene de su ocho, de esta forma el alumno/a toma consciencia de su destreza en las maniobras. Es en este momento cuando el discente emite un juicio de sus conocimientos y el de sus compañeros para consecuentemente tomar decisiones autónomas que afecten a su aprendizaje (Fraile et al., 2020). Este proceso se realiza en cinco estaciones simultáneas, para obtener fluidez y que el tiempo de compromiso motriz sea mayor en cada alumno/a (Martínez et al., 2007; Muñoz et al., 2017). El docente adopta la función de supervisor, interviniendo para enfatizar en la seguridad de la actividad en todo momento. Al explicar al alumnado la estructura organizativa, se comienza la actividad. Todas las estaciones de progresión se realizaron en la primera sesión y se repitieron en la segunda y fueron continuadas por estas tres estaciones.

- Formación en aseguramiento con cuerda auxiliar: En la parte superior de la instalación, se colocará una cuerda independiente a la de progresión para trabajar el aseguramiento con cuerda independiente mediante nudo dinámico dando al alumnado dos herramientas de aseguramiento.
- Rapel con apoyo de pies: En un desnivel plano, formado por las escaleras del gimnasio, se realiza un punto de anclaje desde el cual el alumnado rapela y llega a una colchoneta a tan solo tres metros de distancia.
- Rapel volado: Aprovechando las escaleras ancladas en paralelo al suelo del gimnasio, se realiza un punto de anclaje donde el alumnado realiza un rapel suspendido, sin apoyo de pies en una distancia de tres metros de alto. Es importante destacar que a pesar de que estas progresiones se realicen rapelando con el ocho, en la práctica real se utiliza el stop.
- Consideramos que manejando el ocho existe una transferencia positiva a la utilización del stop, siendo más sencillo el manejo del stop, porque realiza bloqueo automático de la cuerda sin necesidad de realizar ninguna acción sobre él. Esta práctica se lleva a cabo en el pabellón del centro y en el rocódromo apoyándonos en ambos espacios para realizar las técnicas más verticales.

5º Sesión: Visita FME

En esta sesión un técnico de la FME vino al centro a impartir una sesión puente entre la práctica en el pabellón y la cueva. Esta sesión consistió en una clase magistral que siguió este esquema de contenidos: - Morfología de las cuevas: Peculiaridades de la morfología subterránea, normas para su preservación, protocolos y características de la zona. - Organización de una actividad: Trámites burocráticos, permisos, seguros a gestionar como organizador de una actividad en el medio natural, división de los grupos, normas a cumplir durante la actividad, material obligatorio y recomendaciones de alimentación e hidratación. - Presentación del material específico: Casco de espeleología, mono, arnés y stop.

6º Sesión: Fase práctica, experiencia en la cueva

En esta fase, siguiendo con la progresión propuesta por Rodríguez & Baena-Extremera (2016) se culmina la experiencia con una actividad en el medio real. Para ello se desplazó al grupo de alumnos/as a Patones, un municipio al noreste de Madrid perteneciente a la provincia de dicho municipio. En Patones, realizamos el descenso a la cueva de la Bruja. Toda la actividad estuvo coordinada por la FME. Los dos técnicos de la federación realizaron un briefing previo a la entrada en la cueva, recordando los elementos más importantes del material y asegurando que todo el alumnado estaba al corriente de ello. Durante el descenso de la cueva, que tuvo una duración aproximada de tres horas, hubo una comunicación constante con el grupo. En las galerías más amplias se aprovechó para ver in situ las características morfológicas de las cuevas que se habían abordado en la anterior sesión. El descenso de la cueva estuvo marcado por dos vías de rapel de aproximadamente diez metros cada una, donde el alumnado se autorapelaba con un stop guiado por los técnicos. En este momento los alumnos/as pusieron en práctica las técnicas abordadas en las progresiones propuestas en el inicio de la experiencia. Hay que resaltar que en todo momento los técnicos prestaron especial atención al alumnado que había mostrado cierta inquietud o nerviosismo al comenzar la actividad, para ello hicieron hincapié sobre las diferentes vías de escape y se les realizó un acompañamiento más cercano. En relación con las normas de seguridad, los técnicos habían realizado la cueva en otras muchas ocasiones y estaban equipados con material suficiente y botiquín de primeros auxilios. Un docente del centro se quedó fuera de la cueva permitiendo

establecer un enlace con el exterior que estimaba el tiempo de duración de la actividad y podía avisar a los servicios de emergencia en caso de un posible imprevisto.

Las ventajas de adaptar la actividad en progresión de dificultad fueron:

- Permitir trabajar distintos contenidos relacionados con las actividades en la naturaleza como: la cabuyería, el material técnico básico, la organización de actividades, gestión de responsabilidades y técnicas de descenso.
- Posibilita la creación de una progresión en aspectos técnicos que permite detectar posibles errores antes de realizar la actividad en la práctica real, donde sería más difícil subsanarlos.
- A través de las progresiones se crean niveles de dificultad dentro de la actividad, pudiendo atender a la individualidad del alumnado.
- Incluso con la actividad en el centro e incluyendo módulos que simulen la cueva, se puede adaptar la actividad a poblaciones muy diversas al poder modificar el medio según las necesidades (Baena-Extremera et al.,2013; BaenaExtremera & Granero-Gallegos, 2009).
- Las instalaciones permiten realizar una progresión en los desplazamientos en distintos planos: horizontal, vertical y con desplome.
- La microenseñanza permite a los discentes analizar y evaluar, dos de las categorías más altas de la taxonomía de Bloom (Krathwohl, 2002).
- El grado de satisfacción y aprovechamiento en estas sesiones, hacen que la gran mayoría del alumnado la recomienden a otras promociones, haciendo que perdure el entusiasmo y se conviertan en actividades casi inmersivas recordándolas como su primer día de campamento personalizando el aprendizaje individual en cada uno de ellos.
- Cómo se han recogido en puntos anteriores, seguir la metodología de Baena-Extremera (2011b) ha permitido sobrepasar los contratiempos que podría plantear la progresión en dificultad de la actividad por su naturaleza. Al plantear situaciones de aprendizaje que se asemejan al objetivo final en un entorno controlado, se prepara al discente física y mentalmente a las necesidades que va a presentar la práctica en el entorno real. Inconvenientes adaptar la actividad en progresión de dificultad.
- Requiere algún material específico y costoso que no está disponible en todos los centros y supone una inversión extra para el centro.

- La responsabilidad del profesorado a la hora de plantear una actividad de esta naturaleza se eleva y sin una cobertura jurídica o un respaldo del centro, el profesor puede decidir no realizarlo por miedo a poner su responsabilidad en peligro (Escaravajal-Rodríguez & Baena-Extremera, 2016; Santos & Martínez, 2008).
- Las condiciones relacionadas con el coste económico de la actividad y el poder adquisitivo del alumnado pueden limitar el desarrollo de la actividad, como apuntan estudios anteriores (Escaravajal-Rodríguez & Baena-Extremera, 2016; López et al., 2015; Sanjuán et al., 2020; Santos-Pastor & Martínez-Muñoz, 2008).
· Aunque un objetivo de la práctica esté centrado en la concienciación ambiental, la divulgación incontrolada de estas prácticas puede afectar de manera negativa el medio natural (Sanjuán et al., 2020).
- La formación del profesorado es un factor limitante debido a la complejidad e importancia de la seguridad a lo largo de la práctica. Sabiendo que la formación de los docentes en estas prácticas es limitada, podemos considerarlo un obstáculo para el desarrollo de experiencias en el medio natural (Sáez-Padilla & Fuentesal-García, 2014).

6. CONCLUSIONES

En todas las actividades que se realizan en el medio natural, tienen un proceso de planificación y preparación. Así, se intenta cubrir los objetivos planteados y la plena satisfacción del alumno.

Un contenido principal que tenemos que incluir en nuestra programación, será la Motivación. (Arribas, 2008; Arufe et al., 2012). Nuestra propuesta metodológica, utiliza la novedad de materiales, vivencias y escenarios que hacen para el alumno de una experiencia extraordinaria, en detrimento de las tradicionales y clásicas.

Para el desarrollo de una actividad compleja como la espeleología, el profesor será conecedor de todos los factores posibles para lograr el éxito del reto propuesto para los alumnos.

El conocimiento previo del docente en otras disciplinas, como la cabuyería o el manejo de cacharrería. Hacen posible el planteamiento de una progresión lo más real posible en el aula, para que los alumnos conozcan los elementos técnicos necesarios.

Las federaciones o empresas profesionales de turismo activo, nos pueden ayudar a realizar este tipo de actividades, cuando carecemos de conocimientos técnicos.

Somos conscientes que las dificultades en la implantación de estas actividades están presentes, López et al (2015). Sigue siendo necesaria más formación y más completa para dotar al profesorado de una mayor confianza para erradicar las limitaciones que llevan a ni siquiera ser planteadas (Sanjuán et al.2020).

Por último, se pueden considerar nuevos objetivos y direcciones de investigación futura, como son; identificar nuevos proyectos colaborativos intercentros y acciones como la compra conjunta de materiales siguiendo la línea de Sanjuán et al (2020). Analizar y conocer la motivación del alumnado en base a los diferentes modelos de “educación aventura” para poder encontrar el método más práctico y seguro. (Baena-Extremera, 2011b).

REFERENCIAS

- Águila, C. (2007). Las actividades físicas de aventura en la naturaleza: ¿un fenómeno moderno o posmoderno? *Apunts: Educación física y deportes*, 3(89), 81-87.
- Arribas, H. F. (2008). El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos. Universidad de Valladolid.
- Baena-Extremera, A. (2011b). Programas didácticos para educación física a través de la educación de aventura. *Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 3-13.
- Baena-Extremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2009). Deportes de aventura «indoor»: enseñanza de la espeleología en los institutos de educación secundaria. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 30, 47-60.
- Baena-Extremera, A., Serrano, J. M., Fernández, R., y Fuentesal-García, J. (2013). Adaptación de nuevos deportes de aventura a la educación física escolar: las vías ferratas. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 4(114), 36-44.
- Escaravajal-Rodríguez, J.-C., y Baena-Extremera, A. (2016). La espeleología en el centro escolar, una propuesta en el área de educación física. *Ágora para la educación física y el deporte*, 18(3), 323-341.
- Fraile, J., Gil, M., Zamorano-Sande, D., y Sánchez-Iglesias, I. (2020). Self-regulated learning process on group work formative assessment. *RELIEVE*, 26(1).

- Hernández, B. (2008). Los métodos de enseñanza en la Educación Física. *efdeportes.com*, 132.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: - xx - Retos, número 39, 2021 (1º semestre) *An overview. Theory into practice*, 41(4), 212-219.
- López, J., Álvarez, D., y Fernández-Miranda, S. (2015). Actividades en el medio natural acuático en educación física. Valoración del profesorado sobre los factores que limitan su inclusión. *EmásF: revista digital de educación física*, 33(6), 97-110.
- Martínez, D., Sampedro, M., y Veiga, O. (2007). La importancia del compromiso motor y el compromiso fisiológico durante las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(2), 3.
- Muñoz, A., Granado, M., Martín, J., y Rivilla, J. (2017). Estudio de caso: Análisis de la distribución del tiempo en educación física. *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 13(2), 167-174.
- Navarro, A. (2018). Escalada en educación primaria: Organización y aprendizajes fundamentales. *EmásF: revista digital de educación física*, 54(9), 60-73.
- Olivera, J., y Olivera, A. (1995). Propuesta de una clasificación taxonómica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza: marco conceptual y análisis de los criterios elegidos. *Apunts: Educación física y deportes*, 41, 108-123.
- Sáez-Padilla, J., y Fuentesal-García, J. (2014). La formación universitaria en actividades físico-deportivas en el medio natural: situación actual y perspectivas de futuro. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 45, 14-21.
- Sanjuán, M. F., Ricarte, M. S., y Lozano, C. P. (2020). Trabajo colaborativo y Educación Física/ : una propuesta didáctica de escalada en Educación Primaria Collaborative work and Physical Education/ : a climbing didactic proposal in Primary Education. 37, 706-712.
- Santos-Pastor, M., y Martínez-Muñoz, L. F. (2008). Las actividades en el medio natural en la escuela. Consideraciones para un tratamiento educativo. *Wanceulen E.F. digital*, 4, 26-53.
- Solana, A., y Delgado, M. (2005). La aplicación práctica de la microenseñanza en la Unidad Didáctica de Deportes de Invasión. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, 97, 15-22.
- Tejada, J., y Sáez-Padilla, J. (2009). Educación física y educación ambiental. Posibilidades educativas de las actividades en el medio natural. Perspectivas de

futuro: la educación al aire libre y el aula naturaleza. *Wanceulen E.F. digital*, 5, 124-137.

CAPÍTULO 32

ESTUDIAR EN TIEMPOS DE LA COVID-19: LA VIVENCIA DEL ALUMNADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA)

Belén Suárez Lantarón y Nuria García Perales

1. INTRODUCCIÓN

La COVID-19 ha supuesto un cambio en el modo de vida a nivel mundial pues ha provocado, inicialmente, que millones de personas se viesen recluidas en sus hogares, además de algunas otras restricciones posteriormente.

Como recogen numerosos estudios e informes (Zubillaga y Gortazar, 2020, UNESCO, 2020) estas medidas han supuesto, a nivel educativo, que millones de estudiantes de todas las etapas y condiciones pasasen de realizar su formación de forma presencial a tener que hacerlo virtualmente.

La nueva situación sobrevenida ha marcado un hito (a nivel mundial) que se refleja en el gran número de investigaciones, estudios y trabajos vinculados a la pandemia. Hecho que puede corroborarse: utilizando en buscadores de internet los términos COVID-19 y educación, el número de registros que aparecen es abrumador, teniendo en cuenta que se han desarrollado en apenas unos meses.

En el caso de la etapa universitaria, una vez decretado el Estado de Alarma por el Gobierno (14 de marzo de 2020) obliga a todas las instituciones a migrar su actividad presencial al modo virtual. Obviamente, dicha transición –de forma tan precipitada- no ha podido ser planificada ni diseñada como debería serlo una enseñanza online (Fernández, 2020; García, Corel, Abellá y Grande, 2020), máxime cuando el Estado de Alarma se impuso, inicialmente, para 15 días, pero las circunstancias socio-sanitarias hicieron que se prorrogara prácticamente tres meses.

Esta premura en la migración de la presencialidad a la virtualidad se realizó –en la mayoría de los casos y etapas educativas- contando con la buena voluntad de docentes y

la disposición del alumnado, a quienes no se había consultado si contaban con los medios y competencias para afrontar esta nueva situación (Zubillaga y Gortazar, 2020).

Estas circunstancias conllevan que no siempre se tengan las soluciones adecuadas a las circunstancias y que no hay una garantía de que lo que se hace sea lo que se deba hacer (Rodicio, et ál., 2020).

En base a todo lo expuesto, este trabajo tiene como objetivo describir las emociones y vivencias del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura en esta situación de confinamiento y virtualidad (obligada).

2. MÉTODO

Para alcanzar el objetivo antes señalado y considerando que la pretensión final es la de describir una realidad, punto de vista o intereses y motivaciones, se ha optado por un método cualitativo, siendo este el que más se adecúa para generar conocimiento sobre estos aspectos, como indican Cubo, Martín y Ramos (2020).

La muestra la conforman estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (un total de 203) a los que se ha accedido mediante muestreo de oportunidad (facilidad de acceso).

Tabla 1.

Distribución de la muestra por estudios

Titulación	Nº de participantes
Grado en Educación Primaria	85
Grado en Educación Infantil	98
Grado en Educación Social	20
Total	203

Fuente: elaboración propia

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario elaborado “ad hoc”, de acceso online, con una sección en la que se recogen datos sociodemográficos y una pregunta abierta (para expresar su opinión, vivencia, etc.). Se justifica el empleo de dicho instrumento al considerar que es una herramienta útil y rápida para la recogida de información (Albert, 2009).

Tabla 2.

Cuestionario

1. Datos socio-demográficos

Edad
Sexo
Titulación
Curso
Experiencia previa online
Cargas familiares (si o no)
Trabajo (en caso afirmativo señalar si es por cuenta propia o ajena)

2. Nos gustaría que nos transmitieras tus emociones, opinión, valoración o percepción en relación con esta experiencia virtual. Puedes expresarte libremente.

Fuente: elaboración propia

Este cuestionario es completado por los estudiantes entre las dos primeras semanas de confinamiento y finales de abril (seis semanas).

Para mejorar la validez y fiabilidad del cuestionario, se utiliza como instrumento de triangulación el grupo de discusión con estudiantes (un total de 50). Estos grupos de discusión se desarrollaron aprovechando las tutorías virtuales que las docentes mantienen con ellos/as.

El análisis de la información recogida, de carácter descriptivo, se realiza por procedimiento manual, utilizando para el establecimiento de las categorías de análisis la revisión de literatura previa, así como la codificación emergente; es decir, extrayendo categorías al tiempo que van emergiendo al realizar las transcripciones (ver tabla 3).

Tabla 3.

Categorías utilizadas en el análisis de datos

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

Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS

Una vez analizados los datos, los resultados obtenidos son los que se exponen a continuación, comenzando por describir el perfil socio-demográfico de la muestra participante.

Los estudiantes que han participado en el estudio se sitúan en una franja de edad que va desde los 18 a los 47 años, siendo la horquilla mayoritaria la de los 18 a los 21. Además, cuenta con mayor representatividad de mujeres (68%) que de hombres (32%), cuestión que es compatible con el perfil del alumnado que cursa este tipo de titulaciones, mayoritariamente de sexo femenino.

La distribución de los participantes por cursos queda del siguiente modo: 43 % cursa primero de carrera, un 19,1 % segundo curso, el 21,4 % tercero y un 16,5 % cuarto de Grado.

El 94,5% de la muestra no tiene cargas familiares y tan solo un 11.2% compatibilizan sus estudios con trabajo (de estos, el 84,5 % señala estar empleado por cuenta ajena y un 15,5 % ser autónomo). Es decir, en su mayoría son estudiantes “a jornada completa”, con dedicación plena a esta actividad.

Para el 94% esta ha sido su primera experiencia cursando asignaturas de forma totalmente virtual. Es decir, para la mayoría el confinamiento ha impuesto su primera experiencia de enseñanza online.

En relación con las categorías analizadas, se obtienen los siguientes resultados:

3.1. En relación con el docente

La mayoría (89%) de las aportaciones hechas por el alumnado hacen referencia a cuestiones relacionadas con la figura del docente, fundamentalmente en relación con su práctica y el modo de comunicarse.

En relación con el primer aspecto (la práctica docente), los datos se agrupan en torno a cuestiones como la metodología, los contenidos, recursos, las tareas y la evaluación.

Estudiante 18_Cst: «Muchos profesores han adoptado por poner el temario en pdf y listo, allá nos las veamos los alumnos en entender eso. Otros ponen videos en los que leen por encima las diapositivas y van saltando de una a otra como si nada».

Estudiante 20_Cst: «Se ha pasado de una hora aproximadamente de clase a un vídeo 15-20'. [...] Si antes no daba tiempo a dar todo el temario teniendo 4 horas semanales, dudo que teniendo 4 vídeos

de 20' de media a la semana sea mejor. La solución para ajustarse al temario no creo que deba ser un PDF con el temario restante».

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

Estas cuestiones: sentir que están sobrecargados de tareas (98%), que los docentes simplemente han trasladado al campus virtual sus presentaciones habituales o archivos en formato pdf (96%), es una cuestión que subyace tanto en los datos obtenidos a través del cuestionario, como en los grupos de discusión.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Estudiante 37_Cst: «No creo que, bajo mi punto de vista, los profesores estén preparados para impartir clases online. Siento por lo general que realizo actividades sin sentido y sin llevarme ningún

tipo de lección o enseñanza. Bajo unas directrices apropiadas sí que creo que se pueden impartir clases online, pero por desgracia actualmente tengo la sensación de que estamos dando palos de ciego».

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

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

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

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

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

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

3.2. En relación con su desempeño como estudiantes

Los datos analizados muestran que, en esta situación de “obligada virtualidad” el escenario se ha mostrado novedoso para el 95% del alumnado, quienes señalan que se sienten poco preparados para estudiar en un entorno virtual, aspecto que les genera dudas sobre su propia capacidad para afrontar la situación:

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

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

En este mismo sentido se obtienen resultados (tanto del cuestionario como del grupo de discusión) que muestran su dificultad para gestionar el tiempo (73%) y su autonomía de aprendizaje en entornos virtuales (55%):

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

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

3.3. Aspectos socio-afectivos

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

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

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

El alumnado (63%) destaca, también, la importancia de las interacciones con los compañeros y compañeras para la resolución de problemas vinculados con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

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

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

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

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

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

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

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

De forma colateral, el alumnado también hace referencia (45%) a circunstancias relacionadas con la brecha digital. En la mayoría de casos (69%) se refieren a cuestiones relacionadas con la conexión a la red (mala conexión, no tener internet y usar sus datos del teléfono, vivir en zonas donde la red no llega, etc.) y, en otros casos (31%) a no tener la tecnología apropiada, pues se quedaron confinados en sus casas sin equipos con los que poder conectarse o porque tenían que compartir estos.

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

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

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

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

Finalmente, los datos muestran que, en las cuestiones de escala, la mayoría de estudiantes (71,3%) utiliza los valores menores de la escala al señalar si volverían a cursar, de manera voluntaria, modalidad virtual. En concreto, un 37,1% indica que “de ninguna manera” lo volvería a hacer.

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

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

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

Señalar que también hay un porcentaje de estudiantes (32%) que indican, para ambas cuestiones, una respuesta afirmativa, pero señalando algunas condiciones:

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

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

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

4. DISCUSIÓN

Los resultados antes expuestos muestran un nivel de satisfacción bajo por parte del alumnado en relación con la situación de virtualidad educativa que han vivido; muchos no volverían a cursar esta modalidad ni la recomendarían.

Confirman que la premura con que se realizó la migración del proceso de enseñanza-aprendizaje se percibe por parte del alumnado como una cuestión poco planificada, sin pleno ajuste a la virtualidad y con “reglas de juego poco claras” y concuerdan con los obtenidos en estudios previos sobre la situación educativa y el COVID-19 (De Vicenzi, 2020; Fernández, 2020; García et al., 2020; Gómez et al., 2020; Llorens, 2020 o Pérez, Vázquez y Cambero, 2021, son algunos ejemplos).

Sin embargo, debemos recordar que este cuestionario fue cumplimentado por el alumnado en las primeras semanas de encontrarse en dicha situación, probablemente los resultados podrían variar si se les consultase al finalizar el semestre, cuestión que se plantea como prospectiva.

4.1. En relación con el docente

Una de las cuestiones en las que más ha incidido el alumnado, hace referencia a la figura del docente, en cuanto a los métodos, recursos y estrategias que utilizan.

El alumnado percibe tener más tareas que en la educación presencial, dificultades en la comunicación con algunos docentes (tanto por exceso como por defecto) o la falta de

adaptación de los recursos utilizados por estos (presentaciones tipo power point, documentos para la lectura, etc.) o las numerosas aplicaciones a las que debían acceder (Aula virtual, Zoom, Teem, Skype, etc.).

Esta “queja” del alumnado coincide con los resultados obtenidos en estudios precedentes (García, et al., 2020; Llorens, 2020, Pérez et al., 2021) donde se expone que los docentes, en muchos casos, se ajustaron a la urgencia, haciendo del aula virtual un “aula espejo” de la presencial, sin utilizar metodologías completamente online. Simplemente hacían lo mismo que antes presencialmente, pero ahora utilizando la plataforma virtual (Rodicio et al., 2020).

4.2. En relación con su desempeño como estudiantes

El hecho de que los estudiantes se viesen forzados a continuar su proceso de enseñanza-aprendizaje en un escenario novedoso ha hecho que muestren dudas sobre su capacidad. Cuestión que confirma lo observado en el estudio de Pérez et al. (2021), quienes explican que los estudiantes perciben que esta modalidad de enseñanza exige más dedicación y tiempo, más disciplina y organización.

En la misma línea, Bartolomé (2002) ya señalaba como factor de éxito en la enseñanza virtual el contar con habilidades como un estilo de aprendizaje independiente, sentido del orden y disciplina. También señala que procedimientos tradicionales como la realización de tareas y pruebas durante la presencialidad, marcan un “ritmo” de aprendizaje que contribuye a la obtención de buenos resultados y que el alumnado no percibe de igual modo en la virtualidad.

4.3. Aspectos socio-afectivos

Los estudiantes también señalan echar de menos la presencia social en torno a dos aspectos; por un lado, la interacción con los compañeros, tanto para la resolución de problemas vinculados con el desarrollo del aprendizaje, como por el hecho de no sentirse solos, compartir experiencias y desahogar sus inquietudes. La importancia de sentirse parte del grupo, sentirse presentes se refleja también en otros estudios (Bartolomé, 2002 o Lozano et al., 2020).

Por otro, la interacción con los docentes, de quienes solicitan, fundamentalmente, su comprensión por la situación que les toca vivir. Resultados que concuerdan con lo que ya

exponía Bartolomé (2002), quien explicaba que uno de los indicadores de éxito en la enseñanza presencial es el profesorado, como persona física y real con quien el alumnado establece una relación (no mediada por la tecnología). Para este autor, esta relación docente-estudiante, así como la influencia de las percepciones que el primero pone sobre el segundo, promueve resultados efectivos sobre el aprendizaje.

En la misma línea Pérez et al. (2021) reconocen dos elementos claves en la enseñanza online: (i) la interacción (síncrona o asíncrona) entre estudiantes y docentes y (ii) los recursos pedagógicos que los docentes utilizan.

Los resultados también recogen quejas del alumnado en relación con la brecha digital. Cuestión debatida ampliamente y que la pandemia no ha hecho más que subrayar y que no ha lugar a entrar en discusión en este trabajo.

Finalizar indicando que, estas reclamaciones nos hacen volver la mirada hacia el reto de la transformación digital de las universidades presenciales, el cual parece afrontarse con diligencia, inversión y resultados dispares (Hodges et al., 2020).

5. CONCLUSIONES

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

Esta experiencia de enseñanza-aprendizaje, de obligado cumplimiento, ha puesto en la mesa cuestiones sobre las que debemos reflexionar, si queremos mejorar:

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

Como señalan Fanelli, Marquina y Rabossi (2020), la pandemia es un factor exógeno a las instituciones universitarias que provocó cambios repentinos en sus principales funciones, pero también ha permitido el estudio e investigación y ha generado nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje que pueden ayudar a pensar nuevos modelos pedagógicos para la universidad post-pandemia.

Finalizar señalando las limitaciones de este estudio, cuya muestra no solo en número, sino también en representación de titulaciones o universidades, por lo que la prospectiva de investigación podría dirigirse a ampliar este estudio en esa dirección, así como a realizar comparativas de género o con otros países, dado que la situación se ha vivido de forma similar a lo largo y ancho del mundo.

REFERENCIAS

- Albert, M.J. (2009). *La investigación educativa*. Madrid, España: McGraw Hill
- Bartolomé, A. (2002). Universidades en la Red ¿Universidad presencial o virtual? *Crítica*, 52 (896), 34-38.
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (2020). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid, España: Pirámide.
- De Vicenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. *Debate Universitario*, 8 (16), 67-71.
- Fanelli, A.M., Marquina, M.M. y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la COVID-19. *ESAL-Revista de Educación Superior en América Latina*, (8), 1-6.
- Fernández, M. (2020, 31 de marzo). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible [Entrada de Blog]. <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>
- García, J.G., Corel, A., Abellá, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21 (2), 1-12. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- García, M.I. y Taberna, J. (2020). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>.
- Gómez, G.M., Miró, M.A., Stratta, A.E., Mendoza, A.B. y Zingaretti, L. (2020). La educación superior en tiempos de COVID-19: análisis comparativo México-Argentina. *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad y Salud en el Trabajo-GISTT*, 2 (2), 35-60.
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020, 27 de marzo). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educase Review*

[Entrada Pág.Web]. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Llorens, F. (2020, 13 de enero). Transformación digital versus digitalización [Entrada de Blog]. <https://blogs.ua.es/faraonllorens/2020/01/13/transformacion-digital-versus-digitalizacion/>

Lozano, A., Fernández, J.S., Figueredo, V. y Martínez, A.M. (2020). Impactos del confinamiento por COVID-19 entre universitarios: satisfacción vital, resiliencia y capital social. *Online International Journal of Sociology of Education*, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and strategies to overcome them, 79-104. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>

Pérez, E., Vázquez, A. y Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1) (versión preprint). <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>

Rodicio, M.L., Ríos, M.P., Mosquera, M.J. y Penado, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3a), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>

UNESCO (2020). COVID-19 Impact on Education [Entrada en Pág. Web]. <https://bit.ly/2yJW4yy>

Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios Madrid, España: Fundación COTEC para la Innovación. <https://bit.ly/3auXnP8>

CAPÍTULO 33
ATTITUDES OF HETEROSEXUAL AND CISGENDER PEOPLE TOWARDS
SEXUAL MINORITIES

Laura Alonso Martínez y María Fernández Hawrylak

1. INTRODUCTION

Sexuality is a main aspect of being human. The sexuality includes sex, gender identities, sexual orientation, affectivity, social relationship, pleasure and reproduction from a personal and sociocultural perspectives (WHO, 2006). Human sexual development is bounding to the life experiences and it is exhibit through the attitudes, behaviours, beliefs, roles, fantasies and desires (Cacciatore, Korteniemi-Poikela, & Kaltiala, 2019). Sexuality can be considered as a construct formed by biological, psychological and social dimension and it is also very influenced by the political, economic, cultural and historical factors (Nardi, 2011; DePalma, & Jennett, 2010; Grozelle, 2017).

Hence, sexual health is the experience of a healthy sexuality that requires a positive and respectful approach. In the international context, the investment and promotion of sexual health, sex education and gender equality are increasingly important (UNESCO, 2018). In this regard, the World Association for Sexual Health (WAS) ratified in 2014 the Universal Declaration of Sexual Rights, among which we would like to emphasize that sexual information, generated through an ethical process and disseminated integrally, is a right at all social levels (Miller, Kismödi, Cottingham, & Gruskin, 2015).

Sexual minorities have often seen that their rights to live healthy sexuality have been violated. Their sexuality has been unfairly exposed from a theoretical way of their problem, stereotyped and invisible due to they have been conceptualized in favour of the heteronormative regime that regulates the sexual-affective relations of our society (Haldeman, 2002; Joel, Tarrasch, Berman, Mukamel, & Ziv, 2014). Heteronormative refers to the political and socio-economic regime imposed by the sexual patriarchy that influences both the public and private spheres and that manages sexual attitudes and behaviours. This social system considered heterosexuality as the only valid sexual

orientation, and the sex assigned at birth (cisgender) as the role of sexual identity (Galupo, Davis, Grynkwiewiez, & Mitchell, 2014).

In this sense, any sexual orientation (an emotional, romantic or sexual attraction that a person feels towards another) and gender identity (sexuality with the person identifies psychologically and defines themselves) that violates the socioculturally imposed norms is discriminated against and persecuted as a community punishment for this transgression (Joel et al., 2014; Van Anders, 2015). The LGBTIQ+ Community (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer and the plus indicates inclusion of a broader range of identities not represented in this abbreviation) ensures visualization and respect for their rights to live a healthy sexuality (Taylor, Dockendorff, & Inselman, 2018).

There is a constant interest in theorizing and understanding the different sexual orientations and gender identities to develop interventions that can help future professionals and society to respect the rights of sexual minorities. According to Van Anders (2015), a social movement has started to limit negative attitudes towards sexual minorities which is causing us to critically begin to recognize and respect the existing sexual diversity. Harbaugh, & Lindsey (2015) and Kwok, & Wu (2015) state that most studies that assess the attitudes of heterosexual and cisgender people towards minorities use quantitative methodologies (scales), suggesting that it is necessary to explore and understand in depth the opinions, knowledge, behaviours and attitudes that this heteronormative population has towards sexual minorities.

In this study, we explore knowledge and attitudes towards the sexuality and sexual minorities from a cross-cultural perspective asking how opinions have towards the LGTBIQ+ community could be used to reveal new ideas about the perception of sexual diversity in today's society. The aim is for us to obtain a deeper understanding and to explore the knowledge, behaviours and attitude towards sexual diversity in heterosexual and cisgender individuals. Specifically, we ask: how do heterosexual and cisgender people understand terms related to sexuality and sexual minorities? And what attitudes do they have towards sexual minorities?

2. MATERIAL OR METHOD

2.1. Approach

An empirical phenomenological qualitative approach is adopted to develop a shared description of the essence of the participants' experience (Hernández, et ál., 2014). In addition, this experiential perspective was followed to solve these research questions, since it allows us to collect information, identify actions of our own reflexivity and assume human development in a sociocultural context (Nadal et al., 2015). This approach allows us to understand people from viewpoints focused on their context, guaranteeing a direct exchange between the researcher and the participants and contributing to the creation of knowledge about sexual behaviour (Vaismoradi, et ál., 2016). Hence, the research has an approach based on an epistemological theory (Ramazanoglu, & Holland, 2002). This study theory is based on constructivism that explains that reality depends on its social construction and can be associated in multiple ways with cultural perspectives (Lincoln, & Guba, 1985).

2.2. Participants

The sample collected for this study involved 6 young adults whose profiles are detailed in Table 1. These participants, aged between 21 and 32, live in the North East of England. Of the 6 participants, 5 were studying a Psychology MSc. In order to understand the heteronormativity attitudes towards sexual minorities respondents needed to be heterosexual and cisgender individuals. Another requirement to participate was to live in the United Kingdom. For anonymity, all participants' names have been changed to protect confidentiality.

Table 1.

Profiles of research participants.

Name	Sex	Age	Nationality	Sexual Orientation and Gender Identity	Marital status	Education	Religion	Occupation
Chloe	F	24	Vietnamese		Single	Biotechnology	Buddhism	Student
Jane	F	21	Indian		Single	Psychologist	Taoism	Counsellor/

								Student
Alice	F	23	British	Heterosexual and cisgender	Single	Linguistic degree in French and Spanish	Christian Orthodox	Teacher/ student
Katie	F	28	Egyptian		Married	Psychologist	Islam	Mother/ Student
Dana	F	32	United States		Dissolved civil partnership	Psychologist	Christian Evangelist	Counsellor/ student
Mark	M	25	Spanish		Cohabiting with partner	Engineering in computing science	Christian Catholic	Videogame programmer

2.3. Procedure

After the study obtained a favourable report from the Health and Life Sciences Ethics Committee at Northumbria University, the researchers invited the interviewees to participate by sending emails with information about the study and its questions. Then, the participant reading the Information and Debrief sheets and they also signed the consent form previously doing the research. The data was collected during the first quarter of 2020.

An interview guide was designed to explore the perspective towards sexual minorities. The interview guide was structured into the following sections: 1) Demographic information; 2) Knowledges about sexuality and sexual diversity; 3) Perspectives and attitudes towards sexual minorities; and 4) Personal opinions about the sexual minorities. The interviews were organised around these stages and they were conducted one to one interview in person in a quiet space in a Student Union accommodation during approximately 50 minutes. According to the research of Guest, et al., (2006), in our study was found that saturation occurred within 4 first interviews, although basic elements for metathemes were present as early as two interviews.

2.4. Data analysis

All interviews were recorded using the Gabber program and then transcribed. Therefore, the interviews were analysed using Braun & Clarke (2006) stages of thematic

analysis (Braun, & Clarke, 2019). The authors developed an initial coding framework from the psychological identity literature. This initial coding facilitated the following searching for the themes based on the participant data. Then, this was involved reviewing the themes, defining and naming themes and finally producing the research report. The data collected has been organized according to topics and subtopics as reflected in Table 2. To improve reliability, themes and codes were closely monitored during their process (Guest, et ál., 2012; Thomas, et ál., 2019). This process has the benefit of granting flexibility and was very suitable for analysing our data (DeCuir-Gunby, et ál., 2011; Saldaña, 2016). This final analysis led to the development of our key results.

Table 2.

Topics and subtopics of the study.

Themes	Subthemes
1) Sexuality and sexual minorities knowledge.	Definition of key concept and the social construction of these terms.
2) Cultural attitudes towards sexual minorities.	Heteronormativity and cultural norms.
3) LGTBQ+ Community.	Identity of sexual minorities and their rights.
4) Discrimination to the sexual minorities.	Barriers and stereotypes.

The themes have explored the heteronormative approach in our society, and have been selected suitability for the thematic. The overlapping themes were also interpreted according to the scenario that we considered most appropriate. Each topic had implications for cisgender and straight people's perspectives on sexual minorities, which are discussed below.

3. RESULTS

The analysis revealed a large of important approaches in which heterosexual and cisgender people understand the sexuality and their attitudes towards sexual minorities. These categorisations of the themes were obtained during the analyse and represented the dataset. We present our finding under the thematic structure enumerated in Table 2.

3.1. Knowledge of sexuality

We interpret that the participants understood the meaning of sexual orientation as the attraction felt towards other people and the gender identity as the sexual roles that one

has on a psychological level. They also understood the term transgender in relation to gender roles, although they confused some constructs:

“For me, sexual orientation is like what kind of people do you feel attractive or attractive to you. Gender identity, how can you identify as male, female or whatever? Okay” (Mark).

“You can be attracted to a feminine man, you can be attracted to a woman or a man, a woman, your tastes, and then gender identity is more of a social concept. It is not something that is assigned at birth. That is something that a person identifies with, although they could be assigned at birth, but that is not so, they could be expressing themselves. I think it is more a social construction than a biological one. And it doesn't necessarily have to be the same thing that a person can express as a woman as a non-binary individual” (Jane).

However, most of the participants mistook the term sexuality or did not respond:

“sexuality is a bit trickier to define because I don't think there's any definition of anything, sexuality, I would say, possibly similar to sexual orientation. But I think it's more than that” (Alice).

“Sexuality is defined as sex and gender identity that are concepts from a biological perspective. For example, being a woman” (Chloe).

In addition, they expressed the concern to investigate further in this regard.

“I want to know more about how the people think about if I'm gonna kind of think how to treat them. Feel like racism or something. Some people might feel. they are not comfortable” (Katie).

3.2. Cultural attitude towards sexual minorities

Participants explain that attitudes towards sexual minorities are changing due to the norms of society are progressing and there is more tolerance. Nevertheless, they expressed that these depend on their sociocultural environment (country, religion or family). They also continued to use the word "normal" to refer to them as distinct from sexual minorities, and the ostracism and discrimination felt in some communities is appreciated:

“You must learn to respect people's privacy and start assuming that our idea of a heteronormative world is not the only correct one” (Jane).

“My family would not accept it. In my community it would be very difficult for me to overcome this barrier so that my friends or family understand that this is a normal life or even at my university or my workplace as well. So, you have to maintain your demeanour, like a normal person. But you still express yourself, but you still need to find some way to express your identity with other people trying to spread information about the LGBT community or when you see me as LGBT. Therefore, it is maintaining that relationship. The trifle is present, and the berries in someone's life waiting for everything I have to lose” (Chloe).

3.3. LGTBIQ + community

Most of the participants knew the meaning of the acronym. Furthermore, they explained that LGTBIQ+ is a movement that supports the rights of sexual minorities (marriage, children, etc.). They also recognized this organization as the group where sexual minorities feel identified and safe. They added that despite the fact that many rights have been achieved in favour of these minorities, they still do not enjoy full rights in sexual health.

“Community where these people can go and join and identify and not feel that they are not being recognized” (Dana).

“Lesbians, gays, transsexuals, bisexuals and other individuals. Most important is the right to be that has been earned by the LGBT community. I think I can see that many things are easy for them in many aspects of society, because since then society is learning. She is becoming more tolerant of them. But there are other movements and countries that are also becoming very popular and are against them” (Mark).

3.4. Discrimination against sexual minorities

Participants detailed that sexual minorities are associated with emotional and biological problems. They described that these groups are considered more promiscuous and with a higher prevalence of Sexually Transmitted Diseases with special incidence of Human Immunodeficiency Virus (HIV). The interviewees also emphasised the suffering of prejudices of these minorities throughout their lives, especially in their jobs. Expressing that if they belonged to this group, they would feel fear and this could have a

negative impact on their mental health. Finally, participants exposed the ambivalent effect of social networks.

“The LGBT community has to deal with more mental health problems due to social acceptance. There is different tolerance according to people, especially the older generation, they are not yet passionate about the homosexual community. I think especially in Asia, which is a very controversial topic to talk about. So, I think it's a mix between the model that we have ourselves and the fear that society causes” (Cloe).

“Identifying stereotypical jobs based on social media can have a strong detrimental impact on your mental health” (Alice).

4. DISCUSSION

The study began with a focus on the perspectives of heterosexual and cisgender people from sexual minorities to answer the research questions. First, we talked about the key terms they knew about sexuality from an approach focused on sexual minorities to check their level of knowledge. Secondly, we spoke about the behaviours and attitudes that the society has towards sexual minorities, building and reflecting on perspectives presented to us by our participants who are part of the heteronormative collective.

The research was also proposed for the heteronormative collective to reflect and empathize with sexual minorities. During the data analysis, we were surprised by the complexity of the topic and the similarities of perspectives in different sociocultural backgrounds (Van Anders, 2015). In relation to the literature we can find similarities in the reproduction of human sexuality, the participants are able to understand concepts of attraction and gender differences related to the sex. Nonetheless, they do not add the affective vision of sexuality until interviewed reflect on what they would feel if they were part of the LGTBIQ+ Community (Grozelle, 2017).

This perspective can be linked to the themes of the literature that state that the social norms that govern sexual behaviour and attitudes are regulated under the heteronormativity regime in which it is justified that the purpose of sexuality is human reproduction (Joel et al., 2014). Hence, when our participants talk about cisgender and heterosexual individuals, they automatically expose it as *“normal group”*, being considered sexual minorities as the unusual group (Galupo et al., 2014).

Moving on to the last two sections, we have been able to understand that the LGBTQ+ Community is identified as the sexual minorities group and recognized as the guarantor of their rights (Taylor et al., 2018). It has also been made explicit and it coincides with previous literature on the suffering of prejudices and stigmas that have a strong impact on the mental health of sexual minorities (Joel et al., 2014; Haldeman, 2002; Van Anders, 2015).

The current study work explores the knowledge and attitudes towards sexual minorities, showing in depth the knowledge and attitudes that cisgender and heterosexual individuals have towards them. Important similarities were identified in the results obtained by participants. We saw that the interviewees in this study are confused with the constructs because they answer doubtfully, refuse to answer some questions or ask the interviewer for terms they do not know (Kwok, & Wu, 2015). Furthermore, the behaviours and attitudes towards sexual minorities are explored in a more realistic way, being able to identify implicit and explicit conducts that were totally limited with quantitative scales (Harbaugh, & Lindsey, 2015). When conducting the study, it showed that the participants reflected and wanted to become more aware of issues related to their sexuality and the sexual minorities treatment, which may lead to concerns about these issues (Miller et al., 2015). After carrying out the study, we are beginning to ask ourselves if the majority model of quantitative evaluation towards sexual minorities is the most appropriate to assess attitudes towards sexual minorities. We believe that a combined approach is needed to make Comprehensive Sexuality Education a priority that listens to the needs of society and sexual minorities to contribute to the improvement of their sexual health and well-being.

5. CONCLUSIONS

Among the strengths of this study is the data analysis according to the stages of the Braun, and Clarke (2006) model recommended for the thematic analysis. The participants are of similar ages and all the interviews were carried out in the same place and time in a period of term to avoid possible spatial and temporal biases (Ruiz-Olabuénaga, 2012). In addition, an extensive review of scientific literature has been conducted to support the analysed results presenting data similarities. Therefore, the findings can be used as resources to establish educational strategies.

The limitations of the study lie in the fact that access to the sample that has been obtained among people that the researcher knows, may cause bias in the response of the interviewed. Consequently, the sample is not homogeneous by sex and country and would require different participants and new interviews to eliminate these biases (Levitt et al., 2018; Ruiz-Olabuénaga, 2012).

In future studies, it would be necessary to follow these recommendations with a larger number of participants in order to be able to explore the sociocultural differences that help to propose global interventions to effectively change attitudes towards sexual minorities due to sexuality concerns us all. In addition, it would be advisable to evaluate the perspectives that sexual minorities have towards these same aspects in order to have a closer vision of reality.

To conclude, the knowledge of sexual minorities is mostly high, and their attitudes are positive. This study reveals how heteronormativity remains implicit in our societies, contributing to the vulnerability of the rights of sexual minorities. In this research, the stigmatization and discrimination of sexual minorities for their healthy experience of sexuality becomes visible. From these results, global strategies could be developed that consider sexuality from affective and social perspectives adapted to a cultural level.

In this project the academic backgrounds of authors played their part. The authors have previously investigated sexual risk, sexism and sexual minority attitudes from a quantitative perspective. This approach gives researchers a broad and critical vision of the phenomenon to be studied (Hernandez et al., 2014).

REFERENCES

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589-597.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E., & Kaltiala, R. (2019). The Steps of Sexuality-A Developmental, Emotion-Focused, Child-Centered Model of Sexual Development and Sexuality Education from Birth to Adulthood. *International Journal of Sexual Health, 31*(3), 319-338.

- DeCuir-Gunby, J. T., Marshall, P. L., & McCulloch, A. W. (2011). Developing and using a codebook for the analysis of interview data: An example from a professional development research project. *Field Methods*, 23(2), 136-155.
- DePalma, R., & Jennett, M. (2010). Homophobia, transphobia and culture: Deconstructing heteronormativity in English primary schools. *Intercultural Education*, 21(1), 15-26.
- Galupo, M. P., Davis, K. S., Grynkievich, A. L., & Mitchell, R. C. (2014). Conceptualization of sexual orientation identity among sexual minorities: Patterns across sexual and gender identity. *Journal of Bisexuality*, 14, 433-456.
- Grozelle, R. S. (2017). Cultural heterosexism and silencing sexual diversity: Anoka-Hennepin School District. *Journal of LGBT Youth*, 14(4), 393-410.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage Publications.
- Haldeman, D. C. (2002). Gay rights, patient rights: The implications of sexual orientation conversion therapy. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33, 260-264.
- Harbaugh, E., & Lindsey, E. W. (2015). Attitudes toward homosexuality among young adults: Connections to gender role identity, gender-typed activities, and religiosity. *Journal of homosexuality*, 62(8), 1098-1125.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6^a ed.). Mc. Graw Hill.
- Joel, D., Tarrasch, R., Berman, Z., Mukamel, M., & Ziv, E. (2014). Queering gender: Studying gender identity in 'normative' individuals. *Psychology & Sexuality*, 5, 291-321.
- Kwok, D. K., & Wu, J. (2015). Chinese attitudes towards sexual minorities in Hong Kong: Implications for mental health. *International Review of Psychiatry*, 27(5), 444-454.
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

- Miller, A. M., Kismödi, E., Cottingham, J., & Gruskin, S. (2015). Sexual rights as human rights: a guide to authoritative sources and principles for applying human rights to sexuality and sexual health. *Reproductive Health Matters*, 23(46), 16-30.
- Nadal, K. L., Davidoff, K. C., Davis, L. S., Wong, Y., Marshall, D., & McKenzie, V. (2015). A qualitative approach to intersectional microaggressions: Understanding influences of race, ethnicity, gender, sexuality, and religion. *Qualitative Psychology*, 2(2), 147.
- Nardi, H. C. (2011). Theoretical approaches and policies in sexual diversity and educational in Brazil: A critical review. *Journal of LGBT Youth*, 8(2), 201-209.
- Taylor, J. L., Dockendorff, K. J., & Inselman, K. (2018). Decoding the digital campus climate for prospective LGBTQ+ community colleges students. *Community College Journal of Research and Practice*, 42(3), 155-170.
- Thomas, L., Pritchard, G., & Briggs, P. (2019). Digital Design Considerations for Volunteer Recruitment: Making the Implicit Promises of Volunteering More Explicit. In Proceedings of the 9th International Conference on Communities & Technologies-Transforming Communities (pp. 29-40).
- Ramazanoglu, C., & Holland, J. (2002). *Feminist methodology: Challenges and choices*. Sage.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Theory and practice of qualitative research* (Vol. 29). Deusto University.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach (second revised edition). Paris (Francia). <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002607/260770e.pdf>
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100-110.
- Van Anders, S. M. (2015). Beyond sexual orientation: Integrating gender/sex and diverse sexualities via sexual configurations theory. *Archives of Sexual Behavior*, 44(5), 1177-1213.

WHO – World Health Organization (2006). Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health, 28-31 January 2002, Geneva.
https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sh/en/

CAPÍTULO 34

REFLEXIONES Y TRANSFORMACIONES DESDE LA ESCUELA EN TIEMPOS DE PANDEMIA A TRAVÉS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

Claudia Ávila Vanegas y Jorge Alberto Rojas

1. INTRODUCCIÓN

La situación mundial de pandemia desencadenada por la propagación del virus COVID-19, irrumpe en el sistema educativo de Colombia en el mes de marzo del año 2020, marcando el comienzo de un hito en el espacio y la temporalidad que durante siglos había configurado las dinámicas de la Escuela. Esto implicó que se decretaran las orientaciones sobre el funcionamiento del sistema educativo, en el marco de una estrategia acogida en la mayoría de los países latinoamericanos, llamada “Aprende en Casa”, como la forma de garantizar la continuidad del año escolar y la garantía del derecho a la educación. Sin embargo, las particularidades de cada hogar, son factores determinantes para el cumplimiento de la promesa de aprendizaje que ofrece el sistema educativo.

Ante esta situación inesperada, cada institución educativa teje su historia, interrelacionando las historias personales de todos los miembros de la comunidad educativa. Es así como ubicados en Bogotá -Colombia, en la localidad octava de Kennedy, barrio Dindalito, se visibiliza la identidad de la Institución Educativa Distrital (IED) Eduardo Umaña Luna, desde la voz de los maestros de primaria de la jornada mañana, para contar como se ha vivido la experiencia de ser maestro en este momento histórico, a partir de las prácticas pedagógicas generadas en la implementación de la ya mencionada estrategia “Aprende en Casa” y que finalmente contribuye al reconocimiento del saber pedagógico que emerge para transformarse en nuevas miradas sobre sí mismo, el otro y lo otro.

De esta manera, se abre paso a la descripción y sistematización de experiencias a partir del tejido de relatos que se ponen en diálogo alrededor de cuatro aspectos

curriculares que son determinantes para la nueva realidad de la escuela. Inicialmente se realiza una mirada a la planeación como primer elemento que devela la forma como se interpreta el acto educativo, para luego identificar las formas de interacción que se han presentado y que conforman el vínculo socio afectivo como factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera se realiza una lectura sobre las prácticas de evaluación y los retos que implica asumirla desde la distancia, más aún si se pretende concretar una evaluación formativa y auténtica; para luego dar paso al reconocimiento del papel protagónico de la familia cuya transversalidad es esencial para el progreso y valor significativo de los alcances de la estrategia “Aprende en casa”.

2. MÉTODO

Entendiendo la sistematización de experiencias como un proceso colectivo donde se reúnen los significados construidos alrededor de lo vivido, se asume el paradigma interpretativo como medio de lectura de las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria de la jornada mañana del colegio Eduardo Umaña Luna IED. Este enfoque se asume como posibilidad de interrelacionar tres perspectivas esenciales para la identidad de los procesos pedagógicos en Latinoamérica: crítica, histórica y sistémica. (Ghiso,2008). Basados en estos elementos, se presenta la guía metodológica para desarrollar esta sistematización de experiencias de acuerdo con lo planteado por Jara (2013).

Reconstruir nuestra historia.

Es la reconstrucción cronológica de lo sucedido, en la cual se identifican los momentos más importantes y los aspectos relevantes que dan identidad a la experiencia, en este caso a las prácticas pedagógicas realizadas durante el primer semestre de la implementación de la estrategia “Aprende en Casa”.

La línea de tiempo fue el instrumento empleado para este fin, permitiendo el acercamiento a la visión global del proceso en orden cronológico. Además, se recopilaron los informes semanales realizados por los docentes, para identificar los aspectos más relevantes y recurrentes que se fueron presentados en el transcurso de las semanas, así como la aplicación de una encuesta con preguntas abiertas y cerradas, relacionadas con las categorías seleccionadas. Una vez recopilada la información, se organiza a través de

un cuadro de cuatro categorías relevantes: planificación, interacción, familia y evaluación de los aprendizajes.

Posteriormente la interpretación de las experiencias se da a partir de los significados expresados en las narrativas personales y que se interrelacionan desde lo colectivo, para dar sentido a las prácticas pedagógicas que fueron emergiendo ante la situación de confinamiento y el compromiso de continuar con los procesos de formación para los estudiantes. Este ejercicio de interpretación permite descubrir las tensiones y relaciones intersubjetivas que se fueron tejiendo, manifestando interrogantes y factores claves para entender la lógica de las experiencias pedagógicas reunidas, puestas en diálogo con algunos postulados teóricos que permitan explicar e interpretar los saberes emergentes.

Por último, se relacionan las principales conclusiones y afirmaciones que dan identidad al saber pedagógico y que permiten plantear algunas alternativas de mejoramiento y puntos de reflexión para el posterior desarrollo de las prácticas pedagógicas, se plantea compartir el documento final a sus protagonistas: los docentes de primaria J.M de la IED Eduardo Umaña Luna, así como compartir y divulgar la experiencia en todos los escenarios posibles.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los aspectos más relevantes de la sistematización de la experiencia “Aprende en casa” así como las reflexiones construidas a través de las voces entretejidas de los docentes a partir del día en que la escuela cambio de escenario, trascendió los muros y logró ponerse como lugar de encuentro donde se reconoció la necesidad de humanizarla, transformarla y reconocerla.

3.1 Planeación, ampliando la perspectiva.

Planear, es una actividad que se encuentra presente en todos los escenarios de la vida humana. La planeación puede variar en su complejidad y puede ir desde un proceso informal que dé cuenta de actividades alcanzadas, hasta un proceso que involucre la construcción de conocimiento, como la planeación que se realiza en el campo educativo. Este proceso incluye elementos que no se deben dejar al azar y por lo tanto exige de formación y reflexión continua.

La educación desde este componente, tiene su mayor fuente de estudio, en la práctica misma. En el texto, “Una Teoría para la educación”, Wilfred Carr (1999) hace un interesante planteamiento acerca de la importancia que tiene acercar la práctica con la teoría, en donde ambas son complementarias en el proceso de crecimiento pedagógico, pero en todo caso la fuente del saber y corroboración de la teoría se encuentra precisamente en el desarrollo práctico de la enseñanza.

Siguiendo la línea señalada y analizando la planeación desde la práctica misma; esta presenta unas características especiales según el contexto objeto de análisis. De esta forma en la planeación educativa sistematizada se pudo identificar una serie de variaciones que se dieron a lo largo de la estrategia “aprende en casa”, atendiendo a las dinámicas propias de la situación social y escolar. En primer lugar, la planeación educativa centró su interés en continuar el proceso de aprendizaje y refuerzo en las áreas básicas, tendiendo al fortalecimiento de las denominadas habilidades duras, acudiendo a procesos lúdicos que permitían facilitar las actividades en el hogar.

Sin embargo, una vez la virtualidad es señalada como una estrategia a largo plazo y se reconoce como la “nueva normalidad”, en la planeación de los docentes subyacen características que permiten identificar la intencionalidad de realizar la práctica pedagógica de una manera cercana a la “presencialidad”, estableciendo horarios para la ejecución de actividades, contemplando todas las áreas del saber y siguiendo los currículos escolares del plantel.

Dentro del proceso educativo y transcurridas algunas semanas de enseñanza a distancia, surge dentro de la práctica educativa un espacio colectivo para la reflexión en donde no solo es tenido en cuenta la experiencia del docente, sino también lo vivido por las familias. De este escenario emerge la necesidad de replantear la cantidad de guías de trabajo y el exceso de actividades asignadas para cada semana. Igualmente se evidencia un interés mancomunado y persistente por establecer y fortalecer canales de comunicación directa con los niños que permitan la interacción visual y comunicativa. Por ello, surgen las primeras clases a través de plataformas virtuales como Zoom y Meet, el envío de videos pregrabados o incluso video llamadas por grupos de WhatsApp con el ánimo de apoyar el trabajo académico en casa.

La planeación de los docentes, sus comentarios y reflexiones en espacios virtuales institucionales luego de algunas semanas de educación a distancia, permiten identificar que los contenidos de las áreas tienden a ubicarse en un segundo plano, dando mayor

relevancia al ser y a los procesos autónomos del hogar. Se prioriza en aprendizajes básicos y en actividades que integran las denominadas habilidades blandas (habilidades comunicativas, creatividad, responsabilidad, honestidad etc.). También se encuentra que la totalidad de los maestros emplean plataformas virtuales para tener acercamiento con los estudiantes y las observan como necesarias para fortalecer los canales de comunicación y participación en la cotidianidad de la escuela.

Ahora bien, planear en este nuevo contexto escolar implica un esencial dominio de la empatía, combinada con la experticia pedagógica y la utilización de diversas herramientas y estrategias que permitan llegar a las familias y mantenerlas activas en el proceso, a pesar de las dificultades sociales como la incertidumbre e impacto emocional vividos por la pandemia.

Algunos hallazgos identificados en la sistematización, permiten reconocer que los docentes en el proceso de planeación tienden a adaptar los contenidos curriculares de las áreas. Una adaptación comprendida como la selección de contenidos relevantes, priorizando en aquello que constituye la formación básica en cada uno de los niveles. De igual manera la adaptación curricular también es asociado con el fortalecimiento de actividades lúdicas, recreativas y emocionales, respondiendo un poco tal vez a la situación contextual del momento y permitiendo la migración de contenidos de clase hacia la enseñanza mediada e integrada por procesos interdisciplinarios.

Para Garrido (2009), las adaptaciones curriculares consisten en “[...] modificaciones que son necesarias realizar en los diversos elementos del currículo básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica” (Citado en Universidad Nacional de Colombia y Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Se identifica así dentro de la planeación, la inclusión de los intereses de los estudiantes para el desarrollo de actividades académicas, como estrategia que contribuye al fortalecimiento de los procesos de motivación y participación. Vale la pena analizar, ¿cómo hace el maestro para indagar por dichos intereses cuando no existe la presencialidad? Si bien es cierto que, en el aula regular esta indagación es más espontánea, se debe reconocer que en la “virtualidad”, surgen elementos que permiten este acercamiento, a través de los canales de comunicación establecidos o a partir de la observación de evidencias de trabajos, reuniones virtuales, evaluaciones de clase o autoevaluaciones.

También subyace en las prácticas docentes en tiempos de pandemia, el interés por invitar a las familias no solo a seguir un orden, sino a construirlo a partir de sus propias dinámicas y desde luego, las dinámicas del niño. Esta estrategia aporta independencia a los hogares en el proceso formativo, como también constituye un claro fortalecimiento hacia la autonomía de los procesos, en donde el aprendiz es capaz de liderar su propio aprendizaje.

Finalmente, la planeación educativa también se ha visto enriquecida por la constante formación docente a través de espacios virtuales, webinarios, congresos, autoformación online etc., a la cual los maestros acudieron constantemente para enfrentar el gran reto de la educación. Sin duda, estos espacios son verdaderos diálogos de saberes que permiten ampliar las fronteras del aprender y enseñar y en lo posible deben perpetuarse para contribuir a la formación continua.

3.2 Contactar: explorando medios de interacción.

Pensar en las maneras de interactuar con los estudiantes, las familias, los contenidos y las particularidades del contexto, pone en evidencia la interpretación que se realiza del mundo, de la situación actual de pandemia y por ende del acto pedagógico. Esta relación va determinando los canales de comunicación, la circulación de los mensajes y los contenidos que caracterizan la cotidianidad de la educación a distancia, en la cual se direccionan los medios de interacción a partir de las habilidades pedagógicas y las condiciones que presenta el contexto social y familiar de los estudiantes.

En este primer momento, se evidenciaron las reglas que regulaban las prácticas pedagógicas y su respectiva lógica interna, estableciendo los límites de la interacción a partir de las instrucciones y la intencionalidad pedagógica, cuyo fin era la continuidad del proceso de aprendizaje, de acuerdo con la dinámica en la que se concebía pertinente su desarrollo. Por tanto, se debía pensar en la precisión y claridad del lenguaje para los diversos interlocutores que participaban del proceso desde una postura más empática que generara una interacción más dialógica e incluyente.

En este sentido los docentes descubren como las interacciones se visibilizan como procesos comunicativos horizontales o verticales (Kaplún 2002), capaces de incidir en el nivel de efectividad sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza dinámicos y significativos que pretende la escuela. Por ello, basados en Preiss (2019) se considera

importante superar los patrones externos que se enfocan en la entrega de información y rutinas de entrenamiento de habilidades, y se invita a dar relevancia a los patrones internalistas asociados al desarrollo de habilidades de pensamiento, a lo cual consideramos agregar las habilidades socioemocionales, que finalmente son las que permiten generar procesos metacognitivos a largo plazo, donde los estudiantes puedan aprender a regular, monitorear y guiar los procesos de razonamiento (Godoy,2016).

De esta manera, el potencial de las interacciones no presenciales en la práctica pedagógica es un elemento de reflexión relevante, que se asocia con procesos de participación, involucramiento, empatía socioemocional y colaboración. Esto puede explicarse a partir de la siguiente pregunta ¿Las interacciones propuestas en mis prácticas pedagógicas están enfocadas en escuchar a mis estudiantes o para que ellos me escuchen? La respuesta puede conllevar a reconocer los escenarios y las dinámicas de participación que se proponen para involucrar y hacer sentir involucrados a los estudiantes a partir de sus intereses y las lecturas particulares y diversas que dan cuenta de los significados construidos sobre la realidad. Así mismo, la empatía socioemocional, que generalmente encauza la visión humanista sobre el acto educativo, es el agente motivador que impulsa la necesidad de transformación hacia unas prácticas pedagógicas más creativas, diversas y significativas que permitan humanizar las prácticas pedagógicas desde la distancia.

3.3 La evaluación de los aprendizajes

Reconocer las prácticas evaluativas que se han realizado durante la implementación de la Estrategia “Aprende en casa”, es reconocer su presencia intrínseca en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, y que puede darse al inicio, durante o al final de este, siendo un factor determinante para comprender las relaciones intersubjetivas que se dan entre sus actores.

Partiendo del Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SIEA), se retoman algunos aspectos como la concepción de evaluación de aprendizajes, sus propósitos, criterios y momentos. Una vez reconocidos estos elementos, se observa que la mayoría de los docentes consideran más relevante la dimensión cognitiva y procedimental al evaluar los aprendizajes, entendido como la aplicación del conocimiento en situaciones específicas, mientras que los demás han dado más importancia a la valoración del esfuerzo, la responsabilidad y las reflexiones del

estudiante sobre su propio aprendizaje, pues abarcar la dimensión actitudinal resulta complejo en la no presencialidad.

Para lograr dichas valoraciones en la educación a distancia, han tenido que cambiar las estrategias de evaluación dada la situación extraordinaria, que naturalmente no fue contemplada en el SIEA y por tanto propició la emergencia de miradas diferentes sobre el proceso de la evaluación de los aprendizajes. Evidentemente, las palabras: adaptación, cambio y necesidad fueron recurrentes para explicar el cambio de perspectiva frente al proceso de evaluación. En efecto, el cambio de condiciones visibilizó la dificultad para observar el avance real de los estudiantes, así como el dominio de contenidos y su aplicación, pues el envío de las guías desarrolladas no era un indicador suficiente para valorar el alcance de los objetivos propuestos, en algunos casos planteados como indicadores, competencias o instrucciones.

Al realizar una lectura sobre el proceso de evaluación, se percibe como una actividad similar a la realizada en las clases presenciales. En los informes no se evidencia de forma explícita las complejidades y limitaciones que, si son reconocidas y expresadas en las reuniones de docentes, cuando las actividades parecen no ser realizadas por los estudiantes o son realizadas en un solo día por los niños y cuando las evidencias de aprendizaje dependen en gran medida por la falta de compromiso de los padres, especialmente en aquellos donde se conoce el buen desempeño de los estudiantes antes del cierre de la escuela. Sin embargo, precisar niveles de compromiso de la familia, implica reconocer que no se cuenta con los argumentos para determinar los factores sociales, culturales, laborales y económicos que han afectado las dinámicas familiares; especialmente de las minorías a quienes las condiciones de desigualdad social limitan el acceso a derechos fundamentales y en este caso el acceso a la educación.

Por otra parte, con respecto a los momentos de la evaluación, el docente asume con mayor precisión el ejercicio de la heteroevaluación, pues de él se derivan las orientaciones para retroalimentar el proceso de aprendizaje, tan complejo de valorar desde la distancia y más aún cuando esta situación se dio abruptamente. Pensar en incluir los momentos de la autoevaluación y coevaluación se convierte en un reto, en el caso de la autoevaluación, fue necesario ajustar los criterios cualitativos, para involucrar tal ejercicio al finalizar el periodo académico.

En concordancia con las experiencias registradas sobre evaluación, se propone a continuación algunos puntos de análisis que pueden llegar a transformar y fortalecer el

camino hacia la evaluación formativa, teniendo en cuenta que históricamente la evaluación como parte del currículo, es un escenario de tensión, donde convergen intereses de los agentes institucionales como el Estado, los sectores empresariales y los gremios profesionales (Alba, 1998), además del legado social y cultural de los docentes, que complejizan las prácticas evaluativas, pero que a la vez enriquecen su potencial cuando son reconocidas y reflexionadas desde posturas críticas, dando la posibilidad de emerger desde la experiencia hacia la humanización de la evaluación, más allá de una implementación técnico-eficientista.

Los puntos de análisis sugeridos, hacen alusión a la situación disruptiva en que urge reflexionar sobre la evaluación de los aprendizajes, para luego pensar en la flexibilización como una alternativa de transformación y contextualización de la evaluación, dando algunas pautas presentadas por Morgan y O'Reilly (2002), para finalmente plantear el potencial pedagógico de la coevaluación y la autoevaluación como medio para vincular desde la dimensión cognitiva y emocional a los participantes del proceso.

3.4 Familia: Resignificando su rol.

La familia es considerada como el primer grupo social al que pertenece el niño. La familia es quien en primera instancia recibe al menor y tiene la responsabilidad de introducirlo poco a poco en las dinámicas internas y del contexto. Sin embargo, dentro de este proceso a posteriori interviene la escuela y la sociedad en general, quienes, a partir de diferentes ambientes generan escenarios de aprendizaje.

La pandemia, desde el inicio permitió que tanto familia como escuela unieran esfuerzos para adelantar la difícil labor educativa, por ello los informes docentes analizados en la sistematización resaltan el papel de la familia, como elemento principal en la enseñanza y construcción de aprendizajes. En la presencialidad la familia ejercía un papel central en el acompañamiento de los niños, sin embargo, durante la pandemia es notable el esfuerzo de los padres, la participación y la creatividad en el acompañamiento realizado para el proceso pedagógico.

Esta relación entre escuela y familia ha establecido una nueva forma de acercamiento, la cual está mediada por el avance hacia el "equilibrio" de la cuestionada verticalidad en la enseñanza, pues se identifica un mutuo reconocimiento frente a los alcances y esfuerzos realizados por los actores que apoyan el proceso escolar. La familia durante la pandemia

no ha limitado su participación a ser un simple colaborador, sino que, ha asumido un papel activo, que aporta saberes, estrategias y posibilidades olvidadas frecuentemente en los escenarios escolares de la presencialidad. Así también, la familia ha adquirido mayor reconocimiento frente a los menores siendo identificada como un actor cercano y necesario en los procesos formativos, es decir, ha recuperado su reconocimiento como institución educadora.

Los informes y reflexiones de docentes dan cuenta de una mayor comunicación durante la estrategia “aprende en casa”, a raíz del uso de nuevos canales de comunicación que facilitan procesos de acercamiento con los padres, situación que ha impactado sustancialmente las relaciones de la escuela con su entorno. La escuela de la “virtualidad” permitió un escenario facilitador de comunicación y cercanía para compartir la responsabilidad y los retos educativos donde se tejen saberes, que muchas veces son difíciles de mediar en la presencialidad. De igual manera las relaciones de poder entre familia y escuela sufrieron cambios significativos debido a que la educación brindada en los hogares se diversificó más allá de los valores, atendiendo otras áreas de la vida y el saber, lo que permite un empoderamiento a través de roles académicos participativos que antes no se reconocían o compartían con la familia: objetivos de enseñanza, cambios en los contenidos, procesos de evaluación y recursos didácticos.

Al mismo tiempo, frente a la tecnología, la familia de forma intempestiva tuvo que acercarse al aprendizaje y manejo de plataformas tecnológicas y comunicativas. También se enfrentó a la incertidumbre de orientar actividades y estrategias dispuestas por los profesores a través de guías u otras dinámicas de clase, todo ello sin dejar de lado la atención de actividades propias del hogar y del trabajo, lo que hace tan memorable y reconocible este proceso.

Cabe destacar, que la virtualidad en términos comunicativos hizo de la educación, un proceso más público y participativo, un proceso de constante complementariedad entre escuela y familia, que a su vez es opacado por la desigualdad social que se presenta en la comunidad en donde se adelanta la sistematización. La falta de conectividad en los hogares ha sido una limitante para desarrollar la misión de la escuela. El internet se constituye como una herramienta que media el saber, necesaria en todos los procesos educativos, del cual adolecen muchos hogares, quienes, por falta de posibilidades económicas, terminan minimizando su participación y distanciando sus vínculos con los procesos formativos de la escuela.

En consecuencia, es importante señalar el reconocimiento mutuo que subyace entre familia y escuela, a causa de la difícil labor adelantada en el campo de la educación en tiempos de pandemia, que termina reconociendo en sí, la difícil labor educativa adelantada durante generaciones. Una dualidad que promete avanzar cercanamente en los procesos formativos, desde el reconocimiento de los aciertos y las oportunidades de mejora. Se vislumbra una comunicación asertiva, que apunta a fortalecer el rol educativo que tiene a cargo la familia y la escuela conjuntamente.

Al mismo tiempo, es importante el acercamiento y crecimiento en el dominio de plataformas tecnológicas, lo que podría significar la expansión de la escuela, y la presencia permanente de esta en los hogares de los niños, igualmente la presencia permanente de la familia en la escuela, quien, a través de los canales de comunicación pueda aumentar su participación, ampliar posibilidades para conocer de cerca el proceso educativo y aportar todo aquel saber cultural, social, moral, ético etc., propio del contexto.

Además de eso, tanto la escuela como la familia; deben ser absolutamente conscientes de su papel educador. Esto las sitúa frente a retos y posibilidades para construir escenarios comunes de trabajo. Sin embargo, estas dos instituciones también deben asumir su papel de educables, esto les permitirá identificar aspectos susceptibles de innovación que enriquezcan su quehacer, preparándose constantemente para una sociedad que todos los días se transforma.

3. CONCLUSIONES: REFLEXIONES Y POSIBILIDADES.

Luego de este breve recorrido que nos ha permitido reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas educativas en el colegio Eduardo Umaña Luna IED, nos permitimos poner a consideración de los lectores, las siguientes deliberaciones a modo de cierre.

Las prácticas pedagógicas de los maestros, dan cuenta de la diversidad de estrategias que se implementan para la formación, donde el esfuerzo pedagógico docente gira entorno al sujeto cognoscente, reconocido como el producto de un ambiente cultural, político, ético, moral, histórico y social en el que habita. La sistematización de experiencias abre posibilidades de reflexión frente a la práctica y permiten teorizar la educación en contexto, convirtiéndose en fuente de saber educativo. Estos saberes mediados por la reflexión generan una transformación que transita hacia la posibilidad de “emerger” en nuevas pedagogías que mejoren las prácticas mismas.

En cuanto a planeación, esta da cuenta de un cambio para atender la “virtualidad”. Un proceso que por años fue desarrollado rigurosamente dentro de las aulas, siguiendo el currículo prescrito y con un amplio desarrollo en los cuadernos y textos académicos que se vio forzado a migrar hacia guías de clase que han reemplazado los extensos escritos y conceptos, por procesos que priorizan el desarrollo del ser emocional, artístico, lector, investigador y participativo; antes que receptor.

Frente a la interacción, esta se caracterizó por sensaciones de miedo, incertidumbre, desorientación; pero también, esperanza y deseo colectivo de soporte y empatía, para superar una dificultad en lo social y desde luego en lo educativo. Este escenario propició procesos cercanos de relación y comunicación, que permitieron acercarse a los miembros de la comunidad como actores importantes e igualitarios en procesos educativos con más pertinencia académica y social.

La evaluación, parte esencial en la enseñanza, desbordó los límites (tiempo, actividades, revisión, entre otros) de los maestros quienes tradicionalmente han mantenido el control de esta. El excesivo acumulación de evidencias de trabajo ha logrado que se dé una mirada reflexiva hacia lo que se evalúa y como se evalúa. La calificación de actividades cede un terreno que por años mantuvo como eje principal, permitiendo que los procesos educativos transiten lentamente hacia la evaluación reflexiva que se ha convertido en un instrumento de aprendizaje para el estudiante, quien la asimila como un interesante método de medición y autoevaluación constante en sus procesos formativos.

La familia, actor fundamental en los procesos educativos, señala con aprecio el valor de sus maestros y se hace partícipe de los procesos de sus hijos para aprender, guiar y desde luego aportar en la construcción de saberes y escenarios propios para el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje. Los maestros reconocen lo esencial de la familia, encuentran “aliados” para el proceso formativo, trascendiendo del papel de mediadores a un rol activo, participativo y propositivo en la escuela.

Para finalizar, vale la pena señalar que mantener y expandir las posibilidades de acceso a la red y de interacción con escenarios y ambientes de aprendizaje virtuales, permitirá uno de los mayores crecimientos en el campo educativo para los estudiantes, padres, madres de familia y docentes. El acceso a internet y los escenarios virtuales, se constituyen como una necesidad en la educación a la que nos enfrentamos durante y después de la pandemia.

REFERENCIAS

- Alba de, Alicia (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (2 ed.). Madrid: Morata, S.L y Fundación Paideia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=89625>
- Ghiso, A. (2008), "La sistematización en contextos formativos universitarios", *Revista Magisterio*, 33, 76-79. http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/Articulo_Funlam.pdf
- Godoy-Ossa, F., Varas-Scheuch, L., Martínez-Videla, N., Treviño, E., y Meyer de, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos*, XLII, 3, 149-169. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art08.pdf>
- Jara-Holliday, O. (2013). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Recurso electrónico de Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias. <http://www.bibliotecavirtual.info/wpcontent/uploads/2013/08/>
- Morgan, Ch. y O'Reilly, M. (2002). *Assessing Open and Distance Learners*. London: Kogan Page.
- Preiss, D. (2019). The Chilean instructional pattern for the teaching of language: A video-survey study based on a national program for the assessment of teaching. *Learning and Individual differences*, 19, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.08.004>
- Kaplún, M (1985). *El comunicador popular*. Editorial Belén. Ecuador. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/42037.pdf>
- Universidad Nacional de Colombia, Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Adaptaciones curriculares - flexibilidad curricular*. [Presentación en power point]. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Men%C3%BA%20horizontal%20inferior/Adaptaciones%20-%20Flexibilidad%20curricular.pdf>

CAPÍTULO 35

ACOMPAÑAMIENTO SOCIO-EMOCIONAL EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS: RESPUESTA EDUCATIVA FRENTE AL COVID-19

Raquel Lozano-Blasco, Marta Ferrer-Serrano y Elena Cerdá-Mansilla

1. INTRODUCCIÓN

La rápida irrupción de la pandemia derivada del Covid-19 obligó al sistema educativo español a implementar una metodología basada en el e-learning. Los alumnos de Educación Superior no han permanecido impasibles ante esta situación, expresando como el Covid-19 ha generado problemas sociales y económicos que repercuten en la capacidad de acceso a determinados recursos y en la desigualdad de oportunidades. Además, los jóvenes han sido uno de los sectores poblacionales más afectados en materia de bienestar psicológico (Kilmer y Gil Rivas, 2010; Moghanibashi-Mansourieh, 2020; Wang y Tang, 2020).

La aparición de sintomatología ansiosa depresiva (Van der Velden, et ál. 2020), el miedo al virus (Reznik, et ál., 2020), y la incertidumbre sobre el curso académico, ha originado nuevas necesidades educativas en el alumnado universitario. En este sentido, es necesario evaluar su estado emocional (Sabri, et ál. 2020) para poder responder a sus dificultades y demandas. Por otra parte, investigadores españoles apuestan por una metodología basada en las TIC junto a técnicas de neuro-educación (gestión emocional) para responder de manera eficaz e innovadora a las necesidades afectivas y académicas de los alumnos (Espino-Díaz, et ál., 2020).

El e-learning o aprendizaje en línea implica acciones docentes destinadas a aumentar y mantener el compromiso de los estudiantes con la tarea, considerando el hándicap de no estar presencialmente en el mismo tiempo y espacio. En este proceso es ineludible el papel de las emociones, y es que el compromiso y la motivación intrínseca son elementos esenciales de un aprendizaje significativo en línea (Altuwairqi, et ál., 2019). En particular Altuwairqi et al., (2019) en su modelo de aprendizaje afectivo, expone la importancia del entusiasmo, la motivación y la sorpresa para conseguir un gran compromiso con la tarea.

La relación entre competencias emocionales y éxito académico no es una novedad en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Las implementaciones de programas basados en la psicología positiva para lograr aulas felices muestran la correlación entre bienestar psicológico y éxito académico (Arguís, et ál., 2010). Del mismo modo, existen investigaciones internacionales y longitudinales que evidencian cómo el trabajo cooperativo, la capacidad de aprender de forma autónoma y el e-learning son escenarios proclives al aprendizaje emocional (Gilar-Corbi et al., 2018a; Gilar-Corbí et al., 2018b). En este sentido Liew, et ál., (2017) recuerdan la necesidad de expresar entusiasmo en las aulas online, pues este aumenta significativamente la motivación intrínseca, las percepciones afectivas y los resultados cognitivos. En síntesis, concluyen que la teoría de la respuesta emocional puede ser aplicada a un entorno de e-learning (Liew et al., 2017). Por otra parte, como indican (Rebollo-Catalán et al., 2014) los alumnos pueden sentir tanto emociones placenteras como no placenteras en el escenario virtual, es decir la mera aplicación de un entorno virtual no conlleva la panacea educativa. El binomio competencia académica y competencia emocional, no suponen dos hechos diferentes y diferenciados, sino que entre ellos se establece una relación de simbiosis. En este sentido, Lee y Chei, (2020) argumentan que la calidad de la evaluación y la interacción alumnos-docente es un predictor tanto en la percepción del logro como en la satisfacción de los estudiantes. De esta forma, una educación online que atiende a elementos afectivos logra que el alumnado regule de manera más efectiva su proceso de aprendizaje (Lee y Chei, 2020). Aunque existen investigaciones que apuestan por el reconocimiento facial de las emociones en escenarios de e-learning (Sabri et al., 2020) existen otras técnicas de evaluación basadas en la escucha activa que permiten conocer de primera mano las emociones de nuestros alumnos. Si bien, estas exigen un compromiso e interés por parte del docente y la conciencia del establecimiento de un entorno seguro y de confianza. Un buen ejemplo es la investigación realizada por Zhang, et ál., (2020) en el escenario educativo marcado por el Covid-19. Muestran cómo la resiliencia emocional correlaciona positiva y significativamente con el compromiso con las tareas escolares, siendo un elemento explicativo y predictivo del éxito escolar.

El objetivo de la investigación es evaluar la percepción del alumnado sobre las técnicas educativas implementadas en materia socio-emocional para fomentar la motivación, seguimiento y confianza en alumnos universitarios de diferentes titulaciones.

Las hipótesis que se plantean son:

H1. El rendimiento académico de los alumnos mejora si se atienden a factores socio-emocionales (motivación y confianza).

H2. La falta de motivación y confianza provocada por la brusca irrupción de la pandemia Covid-19 provoca dificultades de aprendizaje en el alumnado universitario.

H3. La incorporación de herramientas socio-personales basadas en mejorar la motivación y confianza es percibida por los alumnos como un elemento enriquecedor esencial en el seguimiento de las asignaturas.

2. MÉTODO

La presente investigación fue realizada durante el mes de junio de 2020. Este diseño responde a la necesidad de evaluar las medidas metodológicas de acompañamiento (intervención educativa) ejecutadas a raíz de la implementación de la educación online. Dicha investigación responde a una metodología mixta que pretende comparar diferentes acciones.

2.1. Muestra

La población participante se compone de alumnos universitarios de 4º curso de los grados de Educación Primaria, Educación Infantil y Doble Grado en Derecho y Administración de la Universidad de Zaragoza. En el caso de los grados de educación, la muestra total es de 32 participantes (N=32), con una edad media de 22,3 años, siendo el 78,12% población femenina y el 21,88% población masculina. Referido a la muestra del doble grado de Derecho y Administración de Empresas, se compone de 69 sujetos (N=69) con una edad media de 22,19 años de edad, siendo el 36,11% hombres y el 63,89% mujeres.

2.2 Procedimiento y diseño

Se empleó una metodología mixta cuyo objetivo final es la comparación y triangulación de resultados de diferentes medidas. Una vez se decretó el estado de alarma y el confinamiento, fue necesario vertebrar la docencia universitaria a un nuevo modelo online. Este proceso, junto al estrés y la incertidumbre, provocó rasgos de ansiedad y desmotivación en el alumnado. Las medidas metodológicas basadas en ámbitos

meramente cognitivos y académicos no eran suficientes para lograr una participación. Se identificó la necesidad de intervenir en el aula. Para ello se implementaron diferentes medidas encaminadas a aumentar la motivación del alumnado, así como la confianza en sí mismos, tratando de generar un ambiente de serenidad y calma en la docencia online. De esta forma, no sólo se trabajan los aspectos académicos, sino que se respondía a una necesidad socio-emocional del alumnado. En suma, se pretende imitar los principios de la psicología positiva en aulas felices en la educación obligatoria (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010). Estas medidas metodológicas se desarrollaron desde los meses de marzo a mayo de 2020.

En los grados de educación se siguió un sistema cualitativo fundamentado en entrevistas semanales de acompañamiento por teléfono y conversaciones regulares en grupo grande mediante grupo de WhatsApp de clase. Dicha red social fue elegida por los alumnos como el canal preferente por su inmediatez y la sensación de confianza y seguridad que les aportaba. Las entrevistas de acompañamiento se fundamentan en los principios de Rogers (1995) para entrevistas motivacionales: expresión de la empatía, desarrollo de la discrepancia, evitar discutir, trabajar resistencias y apoyar y fomentar el sentido de autoeficacia. En este sentido se siguieron las técnicas de escucha activa, refraseo, paráfrasis, señalamiento emocional, clarificaciones, reestructuración positiva y afirmaciones de automotivación expuestas en Maganto y Cruz (2003). La eficacia de estas medidas fue evaluada mediante seis grupos de discusión (online) conformados por 5-6 participantes cada uno. La constitución de estos, así como el procedimiento de obtención de resultados respondió a los parámetros establecidos por Barbour (2013) y Pérez Serrano (2012).

Las técnicas implementadas en el doble grado de derecho y administración de empresas. fueron trabajos online con apoyo escrito y audiovisual, mediante instrucciones claras y precisas mediante el campus online de Moodle; tareas individuales y trabajo cooperativo, dudas por correo electrónico respondiendo en el plazo máximo de 48 horas y feedback personalizado de la evaluación de cada tarea indicando mediante el control de cambios de Word todos los aspectos a mejorar y/o revisar. Los resultados de estas metodologías de seguimiento se evaluaron mediante un cuestionario (escala tipo Likert, con valoración de 1 a 7, y preguntas abiertas) ad hoc generado expresamente para estudiar esta casuística. Dicho cuestionario fue revisado y complementado por un panel de expertos en Ciencias de la Educación, con la finalidad de avalar el proceso de evaluación.

Este instrumento consta de 10 preguntas cerradas sobre: metodología online, tipo de tareas realizadas y relación con el docente y de 4 preguntas abiertas sobre sus debilidades y fortalezas (DAFO).

3. RESULTADOS

Los resultados ofrecen una visión panorámica de la situación extraordinaria vivenciada en el curso 2019/2020. En primer lugar, se van a presentar los resultados de ambos planteamientos de intervención.

La intervención fundamentada en un acompañamiento grupal diario (grupo de clase de WhatsApp) y entrevistas de seguimiento motivacionales semanales obtuvo resultados muy optimistas. De inicio, los alumnos expusieron como las dificultades en gestión emocional derivadas de la incertidumbre del Covid fueron reduciéndose a medida que se avanzaba en la asignatura y se veían capaces de superarla, confirmando la segunda hipótesis. Por otro lado, existe unanimidad en que el grupo de WhatsApp de clase fue muy útil para resolver dudas académicas en grupos y para exponer casuísticas específicas. El alumnado argumentó que esta herramienta permitía la ayuda mutua entre compañeros, además las opciones de audio y video favorecen la comprensión, en especial de aquellos elementos formales que debían ejecutar. Por otra parte, este grupo les permitía estar en contacto directo con sus compañeros y profesora lo que les hacía sentirse partícipes de la asignatura. Del mismo modo expresaron como les generaba una sensación de normalidad que, aunque “no fuera real”, les ayudaba a sobrellevar mejor la asignatura. Si bien, expusieron que el grupo de WhatsApp podría ser muy intrusivo en sus vidas. Algunos alumnos se sentían abrumados cuando llegaban muchas dudas y audios al grupo y ellos estaban realizando tareas en familia (cocinar, ver series o hacer deporte en casa). Este aspecto fue identificado como un elemento negativo. No existió unanimidad en cuanto a las soluciones de este problema. Algunos discentes propusieron la idea de un horario fijo para poner y responder a dudas similar al horario de clase. Sin embargo, otros sostuvieron que hacer eso implicaría “un sin sentido”, ya que lo bueno de esta herramienta es la participación libre y voluntaria. En cuanto a las entrevistas de seguimiento semanales obtuvieron resultados optimistas. Los alumnos expresaron que se sintieron acompañados y escuchados en todo momento. Esto, los animaba a continuar con las tareas de la asignatura a la vez que se sentían capaces de ello, confirmando la primera hipótesis. Por

otra parte, expusieron que, aunque la empatía expresada en las entrevistas les había resultado reconfortante, agradecen de igual modo un feedback personal sobre las tareas que realizaban. Es decir, los alumnos valoraban una respuesta educativa basada en un seguimiento académico continuo, pero con carácter socio-emocional. De este modo, la entrevista no era vista como un elemento de presión o coacción para realizar las tareas sino como un modo de acompañamiento individualizado y un canal de confianza entre docente-discente. En otras palabras, permitía confirmar la tercera hipótesis.

La intervención basada en instrucciones claras y precisas (campus online de Moodle), tareas individuales y trabajo cooperativo, correo electrónico (plazo máximo de 48 horas) y feedback personalizado de cada tarea fue evaluada mediante el cuestionario de ad-hoc expone resultados positivos y esperanzadores en las tablas 1,2,3 y 4.

Tabla 1

Sobre la asignatura (%)

1 = muy negativa/nada, 7 = muy positiva/mucho							
	1	2	3	4	5	6	7
Mi valoración sobre el método utilizado como alternativa a la ausencia de docencia presencial es	0	0	0	5,80	20,29	36,23	37,68
¿En qué medida consideras que has alcanzado las competencias inicialmente previstas para el curso?	0	0	1,45	11,59	17,39	50,72	18,84
Satisfacción global con la asignatura	0	1,45	1,45	4,35	17,39	55,07	20,29

Tabla 2

Sobre el seguimiento y tutorización de los trabajos (%)

1 = totalmente en desacuerdo, 7 = totalmente de acuerdo							
	1	2	3	4	5	6	7
Creo que la calidad de los trabajos y actividades que he realizado ha sido mayor como consecuencia de la adopción del sistema online	2,9	1,45	4,35	14,49	21,74	31,88	23,19
Me ha resultado sencillo adaptarme al trabajo grupal en línea	0	0	7,25	5,8	28,99	14,49	43,48
Creo que en mi equipo nos hemos desenvuelto bien en la utilización de herramientas online de trabajo colaborativo	0	0	0	5,8	5,8	39,13	49,28

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

La tutorización y atención por parte del profesorado se ha visto reforzada como consecuencia de la adopción del sistema online	1,45	0	4,35	14,49	24,64	30,43	24,64
Las discusiones de casos en grupo me han sido de utilidad para la comprensión de la asignatura	0	1,45	2,9	7,25	26,09	30,43	31,88
La realización de los ejercicios individuales me ha sido de utilidad para la comprensión de la asignatura	0	4,35	4,35	5,8	14,49	43,48	27,54
En los trabajos en grupo, creo que he trabajado más que la mayoría de mis compañeros	15,94	14,49	7,25	37,68	14,49	8,7	1,45

Tabla 3

Sobre la carga docente y la relación entre el profesorado y el alumnado (%)

	1 = totalmente en desacuerdo, 7 = totalmente de acuerdo						
	1	2	3	4	5	6	7
La dedicación (horas de trabajo) exigida ha sido apropiada	1,45	2,9	5,8	17,39	23,19	33,33	15,94
La disposición del profesorado para adaptarse a la nueva situación ha sido satisfactoria	1,45	0	0	7,25	11,59	28,99	50,72
El contacto mantenido con el profesorado (respuesta a correos, moodle, etc.) ha sido suficiente	1,45	0	4,35	5,8	14,49	31,88	42,03
Las respuestas por parte del profesorado a mis dudas (correos, moodle, etc.) se han producido en un tiempo razonable	0	1,45	1,45	1,45	8,7	24,64	60,87

Tabla 4

Señala cuales son, a tu juicio, las tres principales ventajas del sistema adoptado

	Número de respuestas	% de respuestas
Flexibilidad, planificación y comodidad	40	19,9
Mayor aprendizaje académico	32	15,92
Conocimiento práctico	31	15,42
Mayor implicación e interés	21	10,45
Mejora las capacidades y competencias de trabajo en equipo	20	9,95
Trabajo continuo, asignatura al día	11	5,47

Garantía de superar la asignatura si trabajas	10	4,98
Se ofrecieron soluciones rápidamente	9	4,48
Buena disposición y atención de los profesores	5	2,49
Sustitución del examen	5	2,49
Tareas que, en otro caso, no se hubieran realizado	3	1,49
Mejora en la adaptación a las nuevas tecnologías	3	1,49
Sistema de evaluación más justo	3	1,49
Terminar la asignatura antes de junio	2	1
Obliga al pensamiento lógico y creativo	2	1
Combinación de trabajo grupal e individual ayuda a confrontar ideas y resolver dudas	2	1
Mayor presión	1	0,5
Menor presión	1	0,5

En suma, la triangulación de resultados muestra cómo se cumplieron las hipótesis de partida, mostrando la importancia de incorporar en el día a día del aula elementos propios de la psicología positiva que garanticen el tratamiento de las competencias socio-emocionales.

4. DISCUSIÓN

La triangulación de resultados muestra la importancia de un trato cercano basado en la confianza discente-docente. Es decir, los resultados son coherentes a numerosas investigaciones que señalan la importancia de atender a los elementos de la psicología positiva en la cotidianidad del aula (Arguís, et ál., 2010), indicando como un escenario online es un espacio proclive para lograrlo (Espino-Díaz et al., 2020). El conocimiento por parte de los docentes del estado emocional mediante las actividades de seguimiento ha permitido, no sólo atender a esa necesidad, sino hacer frente a las dificultades puramente académicas. Los resultados muestran como el contacto directo, continuo y basado en una comunicación fluida y en la escucha activa ha sido un elemento precursor para mantener el compromiso con la tarea y aumentar la motivación, se coincide con estudios previos: Altuwairqi et al., (2019); Arguís, et ál., (2010); Gilar-Corbi , et ál., (2018a); Gilar-Corbí, et ál., (2018b); Lee y Chei, (2020) y Liew et al., (2017). Por una parte, la visión de los alumnos no responde a una situación idealizada, sino que ellos mismos expresan aspectos de mejora o de disconformidad como, por ejemplo, la intromisión del WhatsApp en su vida cotidiana o la realización de tutorías virtuales cara

a cara, estando en coherencia con investigaciones previas como Rebollo-Catalán, et ál., (2014). Además, es necesario discutir la relevancia del Covid-19 en la educación universitaria, en primer lugar, los alumnos expresaron incertidumbre, escasa motivación para superar las asignaturas, aspectos que han sido evidenciados en población de su misma cohorte (Kilmer y Gil Rivas, 2010; Moghanibashi-Mansourieh, 2020; Reznik et al., 2020; van der Velden et al., 2020; Wang y Tang, 2020). Es decir, si en circunstancias normotípicas es necesario introducir elementos de acompañamiento y seguimiento basados en competencias emocionales, más aún si nuestros alumnos se encuentran en una situación de vulnerabilidad psicológica, coincidiendo en este aspecto con Zhang et al., (2020). Una de las limitaciones de este estudio fue la ausencia de evaluación previa pre-pandemia de forma que no se pudo conocer mediante pruebas psicométricas su estado emocional. Si bien, la necesidad educativa debía ser asimilada como un reto, siendo necesario intervenir.

5. CONCLUSIONES

En definitiva, el presente estudio evidencia la importancia de atender los factores socio-emocionales en el aula virtual, particularmente en situaciones críticas para el alumno como la experimentada. Mediante la triangulación de los resultados, se ha permitido confirmar las tres hipótesis presentadas: mostrando la importancia de atender a estos factores para mejorar su rendimiento académico, exponiendo que la ausencia de motivación y confianza revirtieron en dificultades de aprendizaje por parte de los discentes y por último, manifestando la percepción positiva por parte de los alumnos frente a la incorporación de herramienta socio personales para la mejora de estos factores socio-emocionales.

Particularmente, el estudio muestra unanimidad por parte del alumnado, sobre la utilidad de WhatsApp como herramienta de apoyo cognitivo para la resolución de dudas académicas en grupos y para exponer casuísticas específicas, pero también como herramienta de apoyo socio-emocional, que les permite sentirse partícipes de la asignatura, aproximándoles a una nueva normalidad en el aula. Por otro lado, las entrevistas de seguimiento semanales y la respuesta inmediata del profesorado a los correos electrónicos, representaron robustas herramientas de apoyo, que les permitía motivarse en la realización de las tareas, así como tener un *feedback* personal para su

mejora. Ambas innovaciones docentes, permiten crear un canal de confianza recíproco entre docente y discente, que revierte positivamente tanto en el rendimiento académico, como en el estado emocional del alumno.

Los resultados del presente estudio pretenden guiar parte de las futuras líneas de actuación en las aulas digitales universitarias, afrontando situaciones imprevisibles como la pandemia actual y garantizando la calidad educativa pertinente. Por lo que la investigación, nos permite aseverar la necesidad de atender las necesidades socio-emocionales de los alumnos; implementando técnicas de innovación educativa, como es el uso redes sociales o las propias entrevistas de seguimiento, a fin de establecer un canal de comunicación efectivo y bidireccional.

Se establecen futuras líneas de investigación en el ámbito de la innovación educativa, a fin de afrontar las limitaciones del uso de este tipo de herramientas, como es la invasión de la privacidad, se deberían estudiar ampliamente las posibles alternativas para evitar esa sensación de intrusismo en el alumnado. Así como, se expone la necesidad de un análisis prospectivo, que analice concretamente la mejora en las competencias socio-emocionales.

AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTO

Los autores han contribuido de igual forma en la realización de la presente investigación. Esta investigación se ha podido efectuar gracias a la cobertura de los contratos de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y los contratos Predoctorales de Personal Investigador en Formación del Gobierno de Aragón (España).

REFERENCIAS

- Altuwairqi, K., Jarraya, S. K., Allinjawi, A., y Hammami, M. (2019). A new emotion–based affective model to detect student’s engagement. *Journal of King Saud University - Computer and Information Sciences*, xxxx. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2018.12.008>
- Arguís, A., Bolsas, A.P., Hernández, S. y Salvador, M^a.M. (2010) *Programa Aulas felices. Psicología positiva aplicada a la educación*. Zaragoza: SATI.

<https://es.slideshare.net/psychopr/programa-aulas-felices-psicologa-positiva-aplicada-a-la-educacin>

- Barbour R (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Espino-Díaz, L., Fernandez-Caminero, G., Hernandez-Lloret, C. M., Gonzalez-Gonzalez, H., y Alvarez-Castillo, J. L. (2020). Analyzing the impact of COVID-19 on education professionals. Toward a paradigm shift: ICT and neuroeducation as a binomial of action. *Sustainability (Switzerland)*, 12(14), 1–10. <https://doi.org/10.3390/su12145646>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., y Castejón-Costa, J. L. (2018). Improving emotional intelligence in higher education students: Testing program effectiveness in tree countries. *Educacion XXI*, 22(1), 161–187. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19880>
- Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B., y Castejón, J. L. (2018). Can emotional competence be taught in higher education? A randomized experimental study of an Emotional Intelligence Training Program using a multimethodological approach. *Frontiers in Psychology*, 9(JUN). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039>
- 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>
- Lee, J. Y., y Chei, M. J. (2020). Latent profile analysis of Korean undergraduates' academic emotions in e-learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 1521–1546. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09715-x>
- Liew, T. W., Mat Zin, N. A., y Sahari, N. (2017). Exploring the affective, motivational and cognitive effects of pedagogical agent enthusiasm in a multimedia learning environment. *Human-Centric Computing and Information Sciences*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s13673-017-0089-2>
- Maganto, C., y Cruz, S. (2003). La entrevista psicológica. En C. Moreno-Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica: concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia*. Madrid: Sanz y Torres; pp. 203-269.
- 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>

- Pérez Serrano, G. (2012). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos* (6ª Ed.). Madrid: La Muralla S.A.
- Rebollo-Catalán, M. Á., García-Pérez, R., Buzón-García, O., y Vega-Caro, L. (2014). Las emociones en el aprendizaje universitario apoyado en entornos virtuales: Diferencias según actividad de aprendizaje y motivación del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 69–93. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41058
- Reznik, A., Gritsenko, V., Konstantinov, V., Khamenka, N., y Isralowitz, R. (2020). COVID-19 Fear in Eastern Europe: Validation of the Fear of COVID-19 Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00283-3>
- Rogers, E. M., (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press
- Sabri, N., Musa, N. H., Mangshor, N. N. A., Ibrahim, S., & Hamzah, H. H. M. (2020). Student emotion estimation based on facial application in E-learning during COVID-19 pandemic. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 9(1.4 Special Issue), 576–582. <https://doi.org/10.30534/ijatcse/2020/8091.42020>
- Van der Velden, P. G., Contino, C., Das, M., van Loon, P., y Bosmans, M. W. G. (2020). Anxiety and depression symptoms, and lack of emotional support among the general population before and during the COVID-19 pandemic. A prospective national study on prevalence and risk factors. *Journal of Affective Disorders*, 277(August), 540–548. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.026>
- 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>
- Zhang, Q., Zhou, L., y Xia, J. (2020). Impact of COVID-19 on emotional resilience and learning management of middle school students. *Medical Science Monitor*, 26, 1–9. <https://doi.org/10.12659/MSM.924994>

CAPÍTULO 36

ESTUDIO DE CASO MEDIANTE EXPERIENCIA FORMATIVA SOBRE SALUD Y ENFERMEDAD DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19: EL ALUMNADO DEL IES GRANADILLA DE ABONA INVESTIGA SOBRE ENFERMEDADES (INFOGRAFÍA)

Natalia Otero Calviño, Julia D. Domínguez Hernández y Miguel Ángel Negrín-Medina

1. INTRODUCCIÓN

El impacto que ha tenido la pandemia de la enfermedad COVID-19, producida por el virus SARS-CoV-2, en los distintos sistemas educativos a lo largo y ancho del planeta, ha sido tal que las consecuencias sobre los aprendizajes básicos y esenciales sobre el alumnado debido al confinamiento forzoso al que el sistema se vio sometido, no ha sido calibrado en su justa medida por las autoridades políticas de las que depende. En España el Real Decreto 462/2020 que trajo consigo el estado de alarma y el confinamiento, supuso que, para los centros educativos, la paralización del sistema trajese un cambio radical en la tradicional forma de impartir a otra manera de concebirla en la que la presencialidad fue sustituida por teleformación a la cual ni los docentes, ni el alumnado, a pesar de ser nacidos digitales, estaban acostumbrados.

1.1. El Sistema Educativo ante el confinamiento

Los centros y los docentes han tenido que actuar con rapidez, incluso antes de recibir directrices por parte de la administración, desde el minuto cero del confinamiento. Aquellos centros que disponían de plataformas propias implantadas en la enseñanza vieron facilitada la transición a la docencia telemática, pero los centros que carecían de medios y de conocimientos sobre las nuevas tecnologías tuvieron que actualizarse a marchas forzadas. El objetivo se basó en continuar la enseñanza y adaptarla a esta nueva situación, reduciéndose el número de horas lectivas, profundizarse en los contenidos impartidos en la primera y segunda evaluación, dejando los contenidos esenciales de la

tercera evaluación para ser impartidos en el curso 2020-2021 de manera transversal. En este ambiente de incertidumbre, lo primordial fue establecer pautas de trabajo que normalizaran una situación por sí anormal, como si el alumnado estuviese en su aula de manera habitual, sin entrar en nuevos contenidos, salvo en afianzar los logros alcanzados y profundizar en los aprendizajes dados (Aznar, 2020).

En una aproximación inicial a la situación, los resultados observados por Aznar (2020) ponen de manifiesto que el grado de conexión del alumnado pareció ser el adecuado (85% de conectividad), con un alto grado de satisfacción de las familias, a pesar de las dificultades para el seguimiento de las clases con normalidad y el esfuerzo de los centros para nadie se quedara atrás lo que también supuso que la profesionalidad docente fuese valorada positivamente por los usuarios de la enseñanza pública.

En este contexto, cabría esperar que la disponibilidad de las herramientas TIC estuviese al alcance de toda la población en edad escolar, pero la pandemia ha puesto de manifiesto la existencia de una brecha previsible. Fernández-Enguita (2020) pone de manifiesto que en el año 2019 el 93% del alumnado entre 10-15 años disponía de ordenador, el 93% de internet y un 66% de dispositivo móvil, pero disponer de estos medios no supone hablar de igualdad en los recursos, dado que el alumnado puede tener a disposición un único dispositivo que incluso debe compartir con otros miembros de la familia y aunque disponga de internet no dispone de una buena conexión.

Durante el confinamiento se ha puesto de manifiesto, entre otros, tres aspectos de vital importancia para el sistema educativo:

Las desigualdades en las familias más desfavorecidas y con menos recursos, así como en las familias con menor conocimiento, que no están acostumbradas al uso de la tecnología y en especial al manejo del ordenador y de las herramientas ofimáticas.

La crisis curricular que, aunque predecible, explotó durante la pandemia. En palabras de Moreno-Rodríguez (2020):

“Tenemos un currículo excesivamente cargado de aspectos que, hoy, han demostrado no ser tan necesarios como se creía. Lo mismo ha sucedido con las competencias (y en el plano universitario con las competencias específicas de cada materia). El hecho de haber podido adecuar contenidos y priorizar unos por encima de otros supone que debemos analizar con detenimiento los currículos de cada etapa y ajustarlos a la realidad”.

La crisis sanitaria ocasionada por el virus SARS-CoV-2 ha puesto al ser humano en el lugar que le corresponde dentro del orden natural de nuestro planeta. En este punto y

hoy por hoy, la educación para la salud, para el medioambiente y el desarrollo sostenible constituyen elementos curriculares clave y transversales en cada una de las materias del currículo que necesitan de una planificación, intervención y evaluación colegiada en los centros educativos (Rosales, 2015).

Respecto a la desigualdad digital, esta fue paleada, en parte, por la entrega de las autoridades educativas y municipales, así como por las comunidades educativas, de tabletas y tarjetas SIM para que todo el alumnado pudiera seguir la enseñanza a través de la docencia telemática. De todas maneras, esta acción no elimina el sentido global de la desigualdad digital que provoca la falta de herramientas y competencias del alumnado, hace falta una acción socioeducativa mucho más potente (Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero, 2020).

El segundo y el tercer aspecto están relacionados pues, no en balde, el repensar el currículo conlleva transformarlo para un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo (VICA) (Elizondo, 2020); ese mundo VICA nos lleva a reflexionar sobre lo frágiles que somos y con qué facilidad nos hemos olvidados de ello, cuando no ha pasado tantas décadas en las que las tasas de natalidad debían ser elevadas para que parte de la prole, los más fuertes, pudieran sobrevivir ante cualquier enfermedad para perpetuación de la especie humana. Los adelantos sanitarios y la mejora en la salubridad fueron elementos claves en la mejora de nuestra salud, elevando nuestra esperanza de vida al poder enfrentarnos con ciertas garantías de éxito frente a la enfermedad; consustancialmente con esto, la sobreexplotación de los recursos del planeta, la contaminación, el consumo, nuevas costumbres y el desarrollismo sin control, también ha traído otros problemas asociados a la salud y la enfermedad, cuyo riesgo ha estado ausente en el currículo (Pérez, Felipe y Negrín, 2019) y que queda patente en su falta de inclusión en la formación inicial docente (Negrín y Marrero, 2019). Por tanto, de este estado de alarma sanitaria deberíamos salir reforzados para transformar la educación mediante un nuevo diseño curricular menos academicista, más ágil, integrador y, fundamentalmente, competencial, donde los valores y la transversalidad curricular sea el referente.

1.2. Objetivo

La aparición del virus SARS-CoV-2 provocó que durante el confinamiento del pasado curso escolar 2019-2020 fuese necesario establecer alternativas de continuidad

pedagógica, basadas en la intencionalidad política emanada, en el caso del Ministerio de Educación y Formación Profesional de la 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 (BOE núm. 114, de 24/04/2020) y, en el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias, de la Resolución nº 412/2020, de 25 de abril en la que se dictan instrucciones para la finalización del curso escolar 2019/2020, relativas a la evaluación, promoción y titulación, con especial consideración a la situación del alumnado más desfavorecido, así como de la Orden de 31 de mayo de 2020, por la que se aprueban las instrucciones de aplicación a partir de la fase 2 de la desescalada educativa en la Comunidad Autónoma de Canarias para la finalización del curso 2019/2020 (BOC núm. 108, de 02/06/2020), mediante una serie de actividades de repaso y refuerzo que permitieran reforzar los aprendizajes adquiridos y a la vez contribuir a un aprendizaje integral.

En este sentido se ha planteado una situación de aprendizaje o propuesta formativa de carácter didáctico partiendo de una tarea interdisciplinar (relacionada con la salud y la enfermedad y la presentación de la información a través de infografías) entre las áreas de Biología y Geología y de Tecnología para el alumnado de 3º de la ESO con el fin de reforzar éstos aprendizajes ya adquiridos antes del confinamiento; la misma está basada en el desarrollo de las competencias científica, digital, lingüística-comunicativa y aprender a aprender en el alumnado, empleando los entornos virtuales como metodología de enseñanza-aprendizaje, en este caso a través del Classroom (herramienta gratuita de Google) cuya misión es permitir gestionar un aula de forma colaborativa a través de Internet y que permite gestionar las clases en el ámbito educativo en tiempos de pandemia y, en esos momentos, de confinamiento. El utilizar enfermedades infecciosas y no infecciosas en tiempos donde la enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2 es la estrella, radica en que el alumnado debe reforzar y entender que las medidas sanitarias de protección frente a este virus son concomitantes con la prevención de otras enfermedades, dando un paso más allá de la COVID-19, pues la inmensa mayoría de las veces, la virulencia de esta enfermedad viene acelerada por la existencia o no de otras patologías asociadas a enfermedades infecciosas o no infecciosas; de esta manera se reforzó como aprendizaje esencial los procesos de salud y enfermedad trabajados antes del confinamiento.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La experiencia se llevó a cabo en el IES Granadilla de Abona, centro del sur de la isla de Tenerife, que imparte la ESO, Bachillerato y FP que escolariza 1300 alumnas y alumnos, aproximadamente. El nivel escogido fue 3º ESO ya que en ese curso se imparte el bloque “Salud y Enfermedad” en Biología y Geología, mientras que Tecnología imparte el bloque “Tecnologías de la Información y la Comunicación”, recogidos en el Decreto 83/2016, de 4 de julio por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC núm. 136, de 15/07/2016). Por otro lado, las dos coautoras impartían docencia en este nivel lo que facilitó la puesta en marcha de la situación de aprendizaje. El alumnado participante fue de 32, aunque la experiencia se extendió a otros 18 discentes (FP Básica) aunque llevada a cabo de manera paralela por una de las docentes.

2.2. Proceso formativo en la situación de aprendizaje

Actividad 1. Estimulando la curiosidad científica y tecnológica: Con el fin de predisponer al alumnado para la realización de esta propuesta, desde el ámbito de la Biología y Geología se denominó la tarea como *“Esta semana les toca ser científicos”* con el fin de propiciar un ambiente de aprendizaje propicio para simular de que la investigación que se les propone, ellos actúan como si fuesen científicos de renombre como el Premio Nobel español Severo Ochoa o su pupila Margarita Salas, grandes biólogos de nuestro país. Por otro lado, desde el ámbito de la Tecnología se les anima a que usen aplicaciones informáticas (Canva y Classroom) con las que puedan presentar debidamente información, estimulándoles a que sean capaces de instalar el software adecuado y elaborar proyectos técnicos, presentarlos y difundirlos haciendo uso de las TIC, siguiendo criterios de búsqueda e intercambio de información y almacenamiento adecuados, teniendo en cuenta las medidas de seguridad aplicables en la red.

Actividad 2. Trabajando las enfermedades: la docente especialista en Biología elabora y presenta una lista con varios tipos de enfermedades infecciosas y no infecciosas (Tabla 1), asignándole una a cada alumnado para que cada uno de ellos se encargue de investigar sobre un tipo de enfermedad en particular.

Actividad 3. Elaborando infografías con Tecnologías: cada discente elaboró una infografía a través de la aplicación Canva, utilizada desde el curso anterior en la materia de Tecnología, sobre la enfermedad propuesta. Esta aplicación se trabaja desde el ámbito de la Tecnología durante todo el primer ciclo de ESO, permitiendo al alumnado la elaboración de presentaciones, carteles, infografías, etc. de forma atractiva y guiada para ellos. Esta aplicación permite subir archivos multimedia (fotos o vídeos) insertables en las composiciones realizadas, permitiendo descargar el producto, poder imprimirlo en algunos tipos de plantilla o compartirlo en algunas plataformas.

Tabla 1.

Enfermedades propuestas al alumnado.

ENFERMEDAD	
<i>Infeciosa</i>	<i>No infecciosa</i>
Neumonía	Enfermedad pulmonar obstructiva crónica (EPOC)
Meningitis	Diabetes Mellitus Tipo 2
Hepatitis C	Lumbalgia
Malaria	Obesidad
Tuberculosis	Síndrome de Down
SIDA	Fibrosis quística
Varicela	Infarto de miocardio
Cólera	Hipertensión
Sífilis	Enfermedad Renal Crónica (ERC)
Cistitis	Úlcera gástrica
Gripe	Atrofia muscular espinal infantil
Gastroenteritis	Esquizofrenia
Sarampión	Asma bronquial
Otitis	Hipertiroidismo
COVID-19	Celiaquía
Lepra	Anemia

Aunque el proceso está diseñado para el autoaprendizaje (aprender a aprender), el alumnado recibió algunas indicaciones a seguir como:

- **¿Cómo hacer la infografía?:** si de un proceso de aula invertida se tratase (*flipped classroom*), le fue facilitado al alumnado una serie de enlaces web que ponen de manifiesto los pasos a seguir para la realización de una infografía:

1.- Tutorial de Canva en español: <https://www.youtube.com/watch?v=xtySPxhJypQ>

2.- ¿Cómo hacer infografías con Canva?

<https://www.youtube.com/watch?v=5CHdSrhHr5M>

3.- Aprender a crear códigos qr:

<https://www.youtube.com/watch?v=oqgoY8XpXMI>

La infografía debía incluir un código QR para lo que consideraran necesario (acceso a un vídeo, una foto, etc). Una vez creado, este debía subirse mediante el mismo proceso de subida de una imagen a una galería, para su incorporación posterior a la infografía.

- **¿Con qué tipo de información trabajo?:** fruto de la investigación que llevaron a cabo desde el ámbito de la Biología y Geología, el alumnado debió incluir en su infografía:
 - ✓ Etiología y patogenia de la enfermedad: ¿eso qué significa?, pues que indique la causa o causas de la enfermedad, su origen y el desarrollo de esta.
 - ✓ ¿Cuáles son sus síntomas?: qué alteraciones del organismo humano ponen de manifiesto la existencia de la enfermedad y que sirven para determinar su la naturaleza?
 - ✓ ¿Qué órganos y/o aparatos del organismo humano se ven afectados por la enfermedad?
 - ✓ Posibles tratamientos para la cura o control de la enfermedad si se pudiera curar o controlar.
 - ✓ Hábitos saludables para prevenir la enfermedad en la medida de lo posible. Algunos son generales y otros específicos para determinadas enfermedades.
- **¿Cómo identifico mi infografía?:** a la hora de utilizar la aplicación Canva, el alumnado debía registrarse en Google para poder utilizar las cuentas de G-suite, creadas para cada discente y docente. La infografía debía contener datos del alumnado diseñador, descargar el archivo (PDF) para luego ser subido a las aulas de las docentes mediante la aplicación Classroom de G-Suite. Dos ejemplos de enfermedades trabajadas por el alumnado y su infografía expuestos se recogen en la Figura 1.

Figura 1.

Un ejemplo de infografía por cada tipo de enfermedad diseñadas por el alumnado.

NO INFECCIOSA

3°C
ENFERMEDAD RENAL CRÓNICA (ERC).

ETIOLOGÍA Y PATOGENIA:
Ocurre a raíz de un trastorno con la riñón que la ERC es. No se trata de una enfermedad infecciosa.
Etiología:
1. Diabetes mellitus.
2. Hipertensión arterial.
3. Glomerulonefritis.
4. Obstrucción de las vías urinarias.
5. Medicamentos tóxicos para los riñones.
6. Enfermedades autoinmunes.
7. Enfermedades hereditarias.
8. Enfermedades vasculares.
9. Enfermedades sistémicas.
10. Enfermedades de origen desconocido.

SÍNTOMAS:
Cansancio y debilidad.
Pérdida de peso.
Dificultad para respirar.
Pérdida de apetito.
Dolor en la espalda.

ÓRGANO DEL ORGANISMO HUMANO QUE SE VE AFECTADO AL PADECER ESTA ENFERMEDAD:
Riñón

FARMACIUTOS:
Se emplea la diálisis para eliminar el exceso de agua y toxinas de la sangre.
Se emplean medicamentos para controlar la presión arterial y el azúcar en la sangre.
Se emplean medicamentos para controlar el dolor y los síntomas de la enfermedad.
Se emplean medicamentos para controlar los niveles de calcio y fósforo en la sangre.

HÁBITOS SALUDABLES:
Mantener un peso saludable.
Ejercicio físico regular.
Consumir una dieta saludable.
Evitar fumar y beber alcohol.
Controlar la presión arterial y el azúcar en la sangre.
Evitar medicamentos tóxicos para los riñones.
Evitar la exposición a toxinas ambientales.
Evitar la exposición a infecciones.

QR code

INFECCIOSA

COVID-19
CORONAVIRUS

INTRODUCCIÓN
La COVID-19, o más correctamente llamada coronavirus, es una enfermedad infecciosa altamente contagiosa, causada por un SARS-CoV-2 de la familia de los coronavirus, llamada así por su forma. Actualmente la COVID-19 es una pandemia que afecta a muchos países de todo el mundo.

ETIMOLOGÍA Y PATOGENIBILIDAD
Muchos expertos en salud creen que la nueva cepa de coronavirus probablemente se originó en murciélagos o pangolines. La primera transmisión a humanos se dio en Wuhan, China. Desde entonces, el virus se ha propagado principalmente a través del contacto de persona a persona. La principal causa de contagio es a través de la vía respiratoria.

SÍNTOMAS
Los síntomas de esta enfermedad pueden ser desde muy leves hasta muy graves, siendo los últimos más comunes en personas de avanzada edad o con dificultades respiratorias, causando incluso la muerte.
- Los síntomas leves más comunes son: fiebre, tos seca, cansancio, dolor de garganta y pérdida de algunos sentidos.
- Los síntomas graves más comunes son: dificultad para respirar, dolor o presión en el pecho, incapacidad para moverse o hablar y, en algunos casos, la muerte.

ORGANOS AFECTADOS
- Los pulmones: son el órgano más afectado, ya que la infección se origina allí y la enfermedad se grave, los daños son permanentes.
- El estomago: donde la enfermedad se alimenta de proteínas.
- Los síntomas graves más comunes son: dificultad para respirar, dolor o presión en el pecho, incapacidad para moverse o hablar y, en algunos casos, la muerte.
- El hígado: del cual se desconoce el daño.

CURA Y CONTROL
Actualmente el COVID-19 no tiene cura ni vacuna, pero sí se puede controlar regulando el contacto entre las personas, para ello se toman distintas medidas, desde cerrar las fronteras, hasta la distancia de seguridad.

MEDIDAS DE PREVENCIÓN
MANTÉN LA DISTANCIA DE SEGURIDAD
STOP COVID-19
Describe las medidas de prevención que recomienda la Organización Mundial de la Salud (OMS) escaneando el código QR.

Actividad 4. Evaluación de la experiencia formativa: se evaluó el trabajo del alumnado desde ambas materias mediante rúbrica específica para cada una de ellas:

a) **Biología y Geología:** se valora la información aportada en la infografía sobre la enfermedad investigada respecto a su veracidad y su reflejo en cada uno de los apartados solicitados, la expresión escrita mediante una redacción coherente, la organización de la información, la capacidad de síntesis respecto a los datos aportados, la estrecha relación entre el texto y las imágenes empleadas y con la enfermedad que han trabajado, partiendo del Criterio de Evaluación 3 del currículo de Canarias (Decreto 83/2016):

“Clasificar las enfermedades en infecciosas y no infecciosas e identificar aquellas más comunes que afectan a la población, sus causas, prevención y tratamientos, describir el funcionamiento básico del sistema inmune, así como las aportaciones de las ciencias biomédicas, y transmitir la importancia de las donaciones, y de los hábitos saludables como medidas de prevención, a partir de procesos de investigación individual o grupal en diversas fuentes, con la finalidad de construir una concepción global de los factores que determinan la salud y la enfermedad” y los Estándares de Aprendizaje Evaluables núm. 45 y 47: “Reconocer enfermedades e infecciones relacionándolas con sus causas y describir hábitos de vida saludable como promoción de tu salud y la de los demás”.

- b) Tecnología: desde la materia se ha valorado el trabajo del alumnado siguiendo el Criterio de Evaluación 9:

“Identificar y distinguir las partes de un equipo informático y hacer un uso adecuado para elaborar y comunicar proyectos técnicos utilizando el software y los canales de búsqueda e intercambio de información necesarios, siguiendo criterios de seguridad en la red. Con este criterio se pretende en este caso en particular que sea capaz de elaborar proyectos técnicos, presentarlos y difundirlos haciendo uso de las TIC, siguiendo criterios de búsqueda e intercambio de información y almacenamiento adecuados y teniendo en cuenta de seguridad aplicables en la red” y la forma de presentar la información mediante el Estándar de Aprendizaje Evaluable núm. 24 que plantea que el alumnado maneja espacios web, plataformas y otros sistemas de intercambio de información. Finalmente, mediante un cuestionario de opinión, los estudiantes evaluaron su trabajo y la situación de aprendizaje/propuesta formativa didáctica que les fue planteada.

2.3. Temporalización de la situación de aprendizaje

La propuesta se llevó a cabo durante la tercera semana de mayo de 2020 en la que el alumnado recibió 4 sesiones de 55 min. telepresenciales (2 sesiones por cada materia), otra sesión para dudas a través de videoconferencia mediante Google Meet y 6 sesiones no presenciales para la realización del proceso formativo, presentar la infografía y contestar el cuestionario (total 11 sesiones).

3. RESULTADOS

Tal y como indica la actividad 4, uno de los aspectos a evaluar fue la situación de aprendizaje interdisciplinar; mediante un cuestionario individual, voluntario y anónimo (n=31), en una escala tipo Likert 1-4 (siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo). A continuación, se muestra estas preguntas y un breve resumen de las respuestas obtenidas (en la Tabla 1 se recogen estos resultados):

- **P1 La actividad planteada ha facilitado la comprensión de las medidas a tener en cuenta debidas al COVID-19:** el alumnado mayoritariamente consideró “estar de acuerdo” con que el diseño de la acción formativa facilitó la comprensión de las medidas.

- **P2 La explicación de la tarea fue clara y se les ha informado de lo que se les va a evaluar:** la mayoría consideró “estar completamente de acuerdo” con esta afirmación.
- **P3 Crees que el tiempo fijado para realizar la actividad fue suficiente:** mayoritariamente el alumnado consideró estar “de acuerdo”.
- **P4 Crees que este tipo de actividades propuestas son un buen complemento para comprender y aplicar mejor los aprendizajes adquiridos:** el alumnado mostró estar “de acuerdo” con esta afirmación.
- **P5 Te ha parecido interesante y motivadora esta actividad:** con esta afirmación el alumnado mostró estar “de acuerdo”.
- **P6 Has encontrado información suficiente en las instrucciones para guiarte de forma segura a la realización de la actividad:** ante esta afirmación el alumnado se decantó por estar “de acuerdo”.
- **P7 Crees que este tipo de actividades donde combines aprendizajes de diferentes materias son más útiles y necesarios:** el alumnado se mostró “de acuerdo”.
- **P8 Quieres que se planifiquen más actividades de este tipo:** ante esta afirmación el alumnado se mostró “totalmente de acuerdo”.
- **P9 Si tuvieses que calificar la actividad cuanto le pondrías del 1 al 10:** aproximadamente sobre un 8.

4. DISCUSIÓN

Como puede observarse en la Tabla 2, un 93 % de los encuestados consideran que la actividad realizada (**P1**) ha facilitado la comprensión de las medidas adoptadas por el gobierno a la hora de evitar los posibles contagios debidos al virus SAR COV-2. En consonancia con Aznar (2020) y Fernández-Enguita (2020), este resultado pone en evidencia que el alumnado es consciente de que el mundo se ha apartado considerablemente de lo que era una vida «normal». La enfermedad por coronavirus, COVID-19, transformó lo normal en otra cosa donde el alumnado ha tenido que aprender términos como «distanciamiento social», «autoaislamiento» y «aplanamiento de la curva» para referirnos a maneras de retrasar la propagación del coronavirus. Por ello, la propuesta formativa aprovecha esta situación para reforzar aprendizajes adquiridos durante el

primer trimestre del curso 2019-2020 sobre salud y enfermedad repensando sobre enfermedades, sus causas y síntomas, elaborando infografía con la investigación realizada para luego poder comunicarla al resto de compañeros/as por Classroom. La infografía constituye una variante del póster científico, trasladándose desde el ámbito de la investigación (difundir) al escolar (informar y comunicar) (Marrero y Negrín, 2018).

Tabla 2.

Resultados del cuestionario de opinión (% Escala tipo Lickert, n=31) sobre la propuesta formativa para la situación de aprendizaje (totalmente de acuerdo: 4, de acuerdo: 3, poco de acuerdo: 2, nada de acuerdo: 1).

Pregunta	Escala valoración	Acuerdo (%)	Pregunta	Escala valoración	Acuerdo (%)
P1	4	71,4	P5	4	28,6
	3	28,6		3	42,9
	2	0		2	21,4
	1	0		1	7,1
P2	4	42,9	P6	4	28,6
	3	57,1		3	64,3
	2	0		2	7,1
	1	0		1	0
P3	4	35,7	P7	4	28,6
	3	57,1		3	57,1
	2	7,1		2	7,2
	1	0		1	7,1
P4	4	42,9	P8	4	42,9
	3	42,9		3	35,7
	2	14,3		2	7,1
	1	0		1	14,3

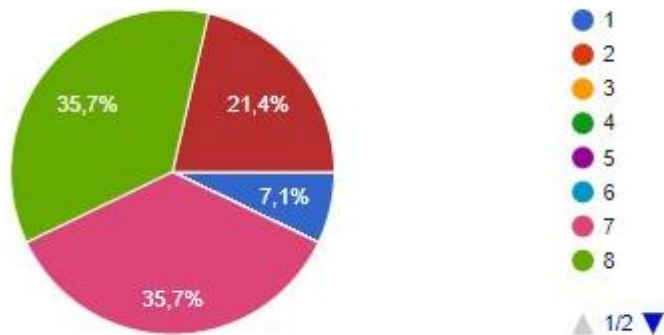
En relación a la necesidad de evaluar la actividad (**P9**), alrededor de un 90% del alumnado la califica entre un 7 y un 9 (Figura 2), señalando la claridad de la explicación e indicando qué y cómo se les evaluaría. Además, un 93% de los casos (**P4**), consideran correcto el tiempo establecido para la investigación y la elaboración de la infografía.

Según Chacón et al. (2012) se necesitan propuestas dirigidas a orientar las prácticas de enseñanza, mediante una práctica reflexiva y contextual que tengan en cuenta que la

enseñanza es un proceso incierto y complejo (Marcelo, 2002; Perrenoud, 2004) que exige capacidades para investigar e innovar, ser creativos y hacer uso de los medios y recursos que optimicen el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Los resultados parecen indicar que la propuesta constituyó una forma más atractiva de aprender (**P5**; 86% de valoración positiva), observándose mayor motivación en ellos, a pesar del confinamiento.

Figura 2.

Evaluación de la actividad por parte del alumnado participante en la propuesta formativa de la situación de aprendizaje (P9).



Con respecto a poder evaluar el resultado de la actividad, entendemos que nuestros resultados desprenden la importancia de compartir previamente la planificación de tareas integradoras y los criterios de evaluación con los discentes, para acordar qué se tendrá en cuenta al evaluar, bajo qué formas se hará y cuáles son los niveles de desarrollo de las tareas, que permitirán establecer su grado de aprendizaje, ganado en autonomía para aprender bajo condiciones pandémicas. Indicar que por medio del diseño de una evaluación diagnóstica continua, sistémica y participativa (centrada en el tablón del Classroom, comentarios a cada una de las docentes y videoconferencias aclaratorias) se ha podido contribuir al proceso descrito y su fortalecimiento, mediante la retroalimentación sistemática. Esto requiere de una “evaluación focalizada” que refiera a prácticas de evaluación centradas en aspectos claves tales como la claridad del propósito (aproximadamente el 93% del alumnado manifestó que tiene claro lo que debe hacer; **P6**), la base disciplinar, la integración productiva y la reflexión en todo momento.

5. CONCLUSIONES

Nuestros resultados indican que bajo las condiciones de nuestra experiencia (alumnado de un nivel en confinamiento de centro educativo específico como el IES Granadilla de Abona) fue posible brindar a los discentes una visión global que les permitió, *a priori*, dar una mayor significancia a los desafíos que se les presentan y la oportunidad de desarrollar el conocimiento en la participación activa. Por otro lado, la urgencia de aplicar el saber a la resolución de problemas en la cultura y en la sociedad exige la integración de conocimientos pertenecientes a disciplinas diversas, además de que ellos/as consideran de mayor utilidad aprender de esta manera (un 85% de los estudiantes mostró su conformidad con esta forma de plantear las actividades y tareas, P7).

Finalmente, señalar que este tipo de actividades, bajo las condiciones de pandemia por COVID-19 debidas al coronavirus SARS-CoV-2, pareció permitir alcanzar un proceso significativo de “enriquecimiento” del currículo y de aprendizaje del alumnado como resultado de reconocer y desarrollar los nexos existentes entre los aprendizajes básicos e imprescindibles de las diferentes materias dentro del plan de estudio establecido, en este caso entre las asignaturas de Biología y Geología y Tecnología, reforzando las competencias científica, digital, lingüística-comunicativa y aprender a aprender en el alumnado, mediante la investigación escolar planificada y comunicada (infografía o póster científico digital) en la línea de lo expresado para el desarrollo de las competencias profesionales para la formación inicial docente por Marrero y Negrín (2018).

REFERENCIAS

- Aznar, F. (2020). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19. *International Journal of Sociology of Education, Special Issues: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 53-78. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>
- Chacón, M., Chacón, C. y Alcedo, Y. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 877-902. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300009&lng=es&tlng=es

- Elizondo, C. (2020). Repensar el currículo en la educación. Una oportunidad para transformar. *Aula*, 295/296, 7.
- Fernández-Enguita, M. (2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En Consejo Escolar del Estado (ed.), *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (161- 194). Madrid: MECED.
- Marrero, J. y Negrín, M.A. (2018). Estudio sobre la utilización del póster científico interactivo como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial de docentes. En Carneiro, A. y Díaz, A. (comp.), *Avances en Ciencias de la Educación y el Desarrollo 2018*. AEPC: Granada.
- Martínez-Pérez, A. y Lezcano-Barbero, F. (2020). Percepción del Impacto de la Covid-19 en los Profesionales de la Educación Social que Trabajan con Menores. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 223-243. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.012>
- 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(3e), 1-6. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227>
- Negrín, M.A. y Marrero, J. (2019). Educación para el riesgo en la formación inicial de docentes de secundaria: Revisión bibliográfica. En Alonso, S., Romero, J., Rodríguez-Jiménez, C. y Sola, J. (eds.), *Investigación, Innovación Docente y TIC. Nuevos Horizontes Educativos (1797-1809)*. Madrid: Dykinson.
- Pérez, J., Felipe, C. y Negrín, M.A. (2019). La transposición didáctica respecto a la percepción de riesgo en la ESO: enfermedades de transmisión sexual y fenómenos sísmico-volcánicos. Ideas preliminares. En Membiela, P., Cebreiros, M. y Vidal, M. (eds.), *Panorama Actual de la Enseñanza de las Ciencias* (65-70). Ourense: Educación Editora.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva*, Barcelona: Graó.
- Rosales, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13(18), 143-160.

CAPÍTULO 37

DOCENCIA EN CONFINAMIENTO Y POST CONFINAMIENTO, MODIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA UNIVERSITARIA Y TENDENCIA A LA CLASE INVERTIDA

Collado-Valero, Joshua, Fortis-Pérez, Ignacio,
Romero-González, Marta y Lavigne-Cerván, Rocío

1. INTRODUCCIÓN

El 13 de enero de 2020 (OMS, 2020a), se diagnostica el primer caso de COVID-19 fuera de China. Semanas más tarde, el 31 de enero de 2020 (OMS, 2020b), se diagnostica el primer caso de COVID-19 dentro de España. Desde entonces, la nueva especie de coronavirus se ha extendido por todas las comunidades autónomas y todas las provincias en el territorio español, contagiando a cientos de miles de personas (OMS, 2020c) provocando, el 14 de marzo de 2020 (Real Decreto 463, 2020), la declaración del estado de alarma y la restricción de la movilidad. En consecuencia, la docencia presencial deja de ser una alternativa posible y la docencia no presencial pasa a ser la única opción. Por esta razón, el 11 de abril de 2020 (DUA y REACU, 2020), la Universidad de Málaga, el Distrito Único Andaluz y la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria publican orientaciones metodológicas para la educación en confinamiento.

Las recomendaciones realizadas, tanto para la docencia teórica como para la docencia práctica, se alejan de la metodología educativa tradicional, frecuente en el sistema educativo universitario español. En primer lugar, en el Modelo Tradicional, la actividad teórica tiene un papel principal. El método expositivo potencia la transmisión de los conocimientos; la *clase magistral* es el elemento fundamental. Sin embargo, entre las orientaciones metodológicas para la docencia no presencial propuestas por la Universidad de Málaga, se recomienda evitar “la impartición de clases magistrales” (UMA, 2020a, p.6) a través de herramientas de comunicación sincrónica, emisión de imagen y de sonido en directo, es decir, plataformas virtuales como *Big Blue Button*, *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *Skype* o *Zoom*. En su lugar, las recomendaciones realizadas para la educación en

confinamiento fomentan modelos alternativos. Por ejemplo, entre las orientaciones metodológicas para la docencia no presencial propuestas por el Distrito Único Andaluz, se fomenta “la grabación de las sesiones” (DUA y REACU, 2020, p.3) de docencia teórica. Para ello, la Universidad de Málaga promueve la formación del profesorado universitario para la producción de vídeos, a través de aplicaciones informáticas como *Quicktime*, y para la publicación de vídeos, a través de plataformas virtuales como *Youtube* o de almacenamiento en la nube como *Google Drive* o *One Drive* (UMA, 2020b). Además, la Universidad de Málaga promueve la formación del profesorado universitario para la integración de archivos de vídeo o audio a las presentaciones con diapositivas como *Microsoft PowerPoint* (UMA, 2020b). De la misma manera, la Universidad de Málaga sugiere tanto la revisión del contenido educativo y los recursos didácticos existentes, como la ampliación del contenido educativo a través de recursos didácticos novedosos que aporten información complementaria (UMA, 2020a).

En segundo lugar, en el Modelo Tradicional, la docencia práctica tiene un papel secundario. Las actividades de repetición potencian la interiorización y automatización; los *deberes* en forma de *ejercicios* son el elemento fundamental. Sin embargo, entre las recomendaciones realizadas para la educación en confinamiento, se fomentan algunas actividades didácticas de “especial relevancia” que, nuevamente, se distancian de la metodología educativa tradicional y se aproximan a una metodología educativa alternativa. En primer lugar, sugiere la limitación de herramientas de comunicación sincrónica a “actividades de colaboración” (UMA, 2020a, p.6) dentro del horario lectivo establecido; en segundo lugar, para este mismo propósito, sugiere charlas y debates a través de herramientas de comunicación sincrónica, como chats, y de comunicación asincrónica, como foros; en tercer lugar, sugiere la realización de proyectos, portafolios, memorias, diarios y otras tareas (UMA, 2020e).

De esta manera, las recomendaciones realizadas, tanto para la docencia teórica como para la docencia práctica, se acercan a una metodología educativa alternativa relacionada con el Aprendizaje Mixto y la Clase Invertida. El Aprendizaje Mixto (Pascual, 2003; Bonk y Graham, 2006) es una metodología educativa que combina la docencia presencial con la docencia no presencial. La Clase Invertida (Bergmann y Sams, 2014; Tourón y Santiago, 2015), una modalidad de esta metodología educativa, fomenta la actividad teórica como docencia no presencial y la actividad práctica como docencia presencial. Las orientaciones metodológicas para la educación en confinamiento sugieren que la

docencia teórica se imparta de forma asincrónica, mediante la reproducción de vídeos y audios integrados en presentaciones de diapositivas o mediante la lectura de capítulos de libro, artículos de revista y otros documentos; en cambio, sugiere que la docencia práctica se imparta de forma sincrónica, mediante charlas, debates y otras actividades.

Las orientaciones metodológicas para la educación en confinamiento están íntimamente relacionadas con las recomendaciones realizadas para la educación post confinamiento. El 16 de junio de 2020, el Distrito Único Andaluz publica las orientaciones metodológicas para el nuevo curso académico (DUA, 2020a) que consideran la docencia tanto no presencial como semipresencial y sugieren metodologías educativas alternativas como el Aprendizaje Mixto. En este documento se aconseja directamente priorizar la actividad práctica durante la docencia presencial y, por tanto, se sugiere indirectamente relegar la actividad teórica a la docencia no presencial, tal y como propone la Clase Invertida.

Sin duda, la declaración el estado de alarma y la restricción de la movilidad limitan en extremo la docencia presencial. Por esta razón, el contacto directo entre profesorado y alumnado dentro del horario lectivo, indistintamente de si se emprende dentro del aula, a través de comunicación cara a cara, o si se emprende fuera del aula, a través de medios de comunicación sincrónica, se hace más valioso y preciado. Ahora más que nunca, la docencia presencial debe emplearse para la enseñanza de contenidos pragmáticos, ya que la actividad práctica generalmente necesita de la supervisión del profesorado y de la colaboración del alumnado; mientras que docencia no presencial debe emplearse para la enseñanza de contenidos conceptuales, ya que la actividad teórica generalmente puede realizarse de forma individual. Por estos motivos, las orientaciones metodológicas de la Universidad de Málaga, el Distrito Único Andaluz y la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria proponen metodologías educativas alternativas como el Aprendizaje Mixto y la Clase Invertida, que permiten maximizar la eficacia y la eficiencia de la docencia presencial.

2. OBJETIVO

El objetivo del estudio ha sido comprobar si las respuestas educativas del profesorado universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, tanto de docencia semipresencial como de docencia no presencial, concuerdan con las

orientaciones metodológicas, tanto para la educación en confinamiento como para la educación post confinamiento, propuestas por la Universidad de Málaga, el Distrito Único Andaluz y la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria, fomentando metodologías educativas alternativas como el Aprendizaje Mixto y la Clase Invertida.

3. MÉTODO

3.1. Metodología

Se ha realizado una revisión sistemática basada en el análisis de documentos, un estudio descriptivo a través de una investigación cuantitativa, que ha permitido clasificar las respuestas educativas de acuerdo con el grado de concordancia con las orientaciones metodológicas. Además, se han destacado las respuestas educativas más interesantes.

3.2. Material

El material de estudio se compone de un 82.7% (n=24) de las guías docentes de las asignaturas obligatorias del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Como criterio de exclusión, no se han analizado las guías docentes de las asignaturas obligatorias como el Prácticum o el Trabajo Fin de Grado, debido a que no son compatibles con el Aprendizaje Mixto o la Clase Invertida.

3.3. Instrumento

El instrumento de clasificación de las guías docentes ha sido un sistema de categorías (Tabla 1). Se han establecido las siguientes categorías: (1) Actividad Teórica y (2) Actividad Práctica. Se comprende la actividad teórica como la enseñanza y el aprendizaje de contenidos conceptuales. Se comprende la actividad práctica como la enseñanza y el aprendizaje de contenidos pragmáticos. Ambas categorías toman distintos valores de acuerdo con el carácter (A) Presencial y (B) No Presencial de las mismas. Se comprende la docencia presencial como el contacto directo entre profesorado y alumnado dentro del horario lectivo, indistintamente de si se emprende dentro del aula, a través de comunicación cara a cara, o si se emprende fuera del aula, a través de medios de

comunicación sincrónica. Se comprende la docencia no presencial como el contacto indirecto entre profesorado y alumnado fuera del horario lectivo, generalmente a través de medios de comunicación asincrónica.

Tabla 1.

Práctica Educativa por categoría y valor.

		Categoría	
		(A) Docencia Presencial	(B) Docencia No Presencial
Valor	(1) Actividad	Clase Magistral	Vídeos Audios Diapositivas Documentos
	(2) Actividad	Actividades Prácticas Charlas Debates	Deberes Ejercicios

■ En azul: Modelo Tradicional; ■ en amarillo: Clase Invertida.

Dependiendo de las categorías y los valores, se han identificado diferentes metodologías educativas (Tabla 2):

- Se considera (a) Clase Tradicional cuando la (1) Actividad Teórica es de carácter (A) Presencial y la (2) Actividad Práctica es (B) No Presencial.
- Se considera (b) Clase Mixta cuando la (1) Actividad Teórica y la (2) Actividad Práctica alternan entre (A) Presencial y (B) No Presencial.
- Se considera (c) Clase Invertida cuando la (1) Actividad Teórica es de carácter (B) No Presencial y la (2) Actividad Práctica es de carácter (A) Presencial.

Sin embargo, se considera (d) Información Insuficiente cuando la guía docente no hace referencia a las características de la actividad (Tabla 2).

Tabla 2.

Características de diferentes metodologías educativas.

		Metodologías Educativas			(d) Información Insuficiente
		(a) Clase Tradicional	(b) Clase Mixta	(c) Clase Invertida	
Valor	(1) Actividad Teórica	Presencial	Presencial y no presencial	No presencial	-
	(2) Actividad Práctica	No presencial		Presencial	

3.4. Procedimiento

El 12 de marzo de 2020, tras la suspensión provisional de la docencia presencial (UMA, 2020d), comenzó la revisión sistemática de las orientaciones metodológicas para la educación en confinamiento. La revisión sistemática de los diferentes documentos orientó el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación hacia el Flipped Classroom. El 1 de abril de 2020 (DUA, 2020b), tras la suspensión definitiva de la docencia presencial, empezó la elaboración del instrumento de clasificación y del sistema de categorías. El 16 de junio de 2020 (DUA, 2020a), tras la publicación de las orientaciones metodológicas y las guías docentes para el nuevo curso académico, comenzó el análisis de las modificaciones de las guías docentes de las asignaturas obligatoria del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Málaga. El análisis cuantitativo de los resultados, obtenido el 21 de septiembre de 2020, se realizó a través de una tabla de frecuencias en el programa conocido como *Statistical Package for the Social Sciences* (v.25.0).

3. RESULTADOS

Para determinar el número y porcentaje de guías docentes que concuerdan con las orientaciones metodológicas, se ha realizado un análisis a través de una tabla de frecuencias (Tabla 3).

Tabla 3.

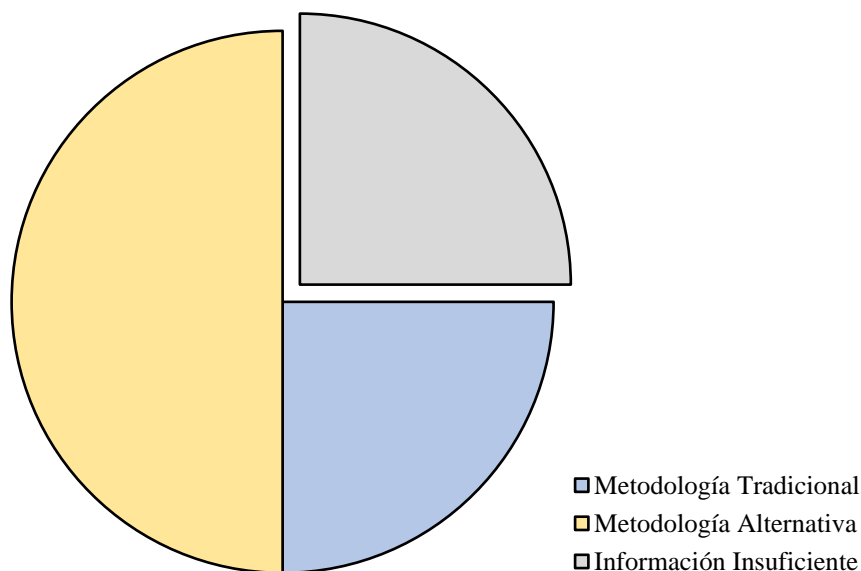
Tabla de Frecuencias de Metodologías Educativas.

Metodologías Educativas						(d) Información Insuficiente	Total		
(a) Tradicional	(b) Clase Mixta		(c) Clase Invertida						
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6	25	7	29.2	5	20.8	6	25	24	100

De las guías docentes analizadas, sólo el 75% (n=18) presentaban información suficiente para ser categorizadas según la metodología educativa: (a) Clase Tradicional, (b) Clase Mixta y (c) Clase Invertida. Así pues, sólo el 33.3% (n=6) de las guías docentes analizadas que presentan información suficiente implementan una metodología educativa estrictamente tradicional (Figura 1).

Figura 1.

Metodología Tradicional y Metodología Alternativa.



Además, se han destacado las respuestas educativas más interesantes. Las guías docentes de las asignaturas del departamento de Didáctica de la Matemática (2020), por ejemplo: *Didáctica de la Aritmética*, *Didáctica de la Geometría* y *Didáctica de la Medida*; concuerdan con las orientaciones metodológicas. Según las guías docentes, con respecto a la docencia presencial, “las clases magistrales se reducirán” y las “actividades prácticas” se priorizarán, mientras que, con respecto a la docencia no presencial, “los elementos conceptuales” de la asignatura se presentarán a través de “instrumentos asincrónicos” como “vídeos, audios, documentos y tareas” (p.6). Las guías docentes de las asignaturas de otros departamentos como Didáctica y Organización Escolar (2020),

por ejemplo: *Organización Educativa de Centros e Instituciones*, indican que la docencia presencial estará reservada exclusivamente a la realización de “actividades [...], charlas y asambleas”; mientras que la docencia no presencial estará destinada a “los conceptos [...] de la asignatura” a través de “presentaciones y vídeos” (p. 5-6). Otras asignaturas del mismo departamento, por ejemplo: *Hacia una Escuela Inclusiva: Modelos y Prácticas*, indican que clases grabadas se subirán una hora antes de la clase oficial.

4. DISCUSIÓN

Sin duda, las orientaciones metodológicas para la educación tanto en confinamiento como post confinamiento están relacionadas con metodologías alternativas como el Aprendizaje Mixto y la Clase Invertida. Las recomendaciones realizadas coinciden con la propuesta específica de instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Huang et ál., 2020), que propone el Flipped Classroom como eficaz y eficiente en las circunstancias, y con la aportación de autores como Jonathan Bergmann (Carreira, 2020), uno de los principales representantes de la Clase Invertida, que afirma que el Flipped Classroom puede ser la solución a los problemas educativos de la pandemia.

Por estos motivos, gran parte del profesorado universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga incorpora elementos del Blended Learning en su práctica educativa. Así pues, el 66.6% (n=12) de las guías docentes analizadas que presentan información suficiente coinciden, de manera parcial o total, con el Flipped Classroom. Estos resultados concuerdan con la práctica educativa de múltiples universidades: Estados Unidos (Iyer, et ál., 2020), Reino Unido (Dedeilia, Set ál., 2020), Noruega (Langford y Damsa, 2020), Pakistán (Mukhtar, et ál., 2020), Singapur (Ashokka, et ál., 2020), entre otras; que han implementado el Aprendizaje Mixto y la Clase Invertida como metodología educativa universitaria.

5. CONCLUSIONES

En definitiva, las recomendaciones realizadas para la educación en confinamiento fomentan metodologías alternativas como el Blended Learning y el Flipped Classroom. Gran parte de las guías docentes de las asignaturas obligatorias del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Málaga coinciden con estas metodologías

educativas universitarias. Así pues, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga se une a las voces de los educadores profesionales, instituciones nacionales, universidades internacionales y organizaciones mundiales que consideran la Clase Invertida una metodología alternativa eficaz y eficiente para la educación en confinamiento y post confinamiento. Por estas razones, se recomienda al profesorado universitario presentar los contenidos conceptuales de forma asincrónica o no presencial a través de vídeos, audios, diapositivas y documentos, preferiblemente de manera previa a la presentación de los contenidos pragmáticos de forma sincrónica o presencial a través de actividades, charlas y debates. Todo esto con el objetivo principal de maximizar la eficacia y la eficiencia de la docencia presencial.

REFERENCIAS

- Ashokka, B., Ong, S. Y., Tay, K. H., Loh, N. H. W., Gee, C. F., y Samarasekera, D. D. (2020). Coordinated responses of academic medical centres to pandemics: Sustaining medical education during COVID-19. *Medical Teacher*, 42(7), 762-771. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1757634>
- Bergmann, J., y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase: Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. Madrid: SM.
- Bonk, C.J. y Graham, C.R. (2006). *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carreira, S. (2020). El experimento de enseñanza virtual con 280 millones de estudiantes. La Voz de Galicia. <https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/galicia/2020/02/18/experimento-flipped-280-millones-estudiantes/00031582041163081507984.htm>
- Dedeilia, A., Sotiropoulos, M. G., Haneahan, J. G., Janga, D., dedeilias, P., y Sideris, M. (2020). Medical and Surgical Education Challenges and Innovations in the COVID-19 Era: A Systematic Review. *In Vivo*, 34(3), 1603-1611. <https://doi.org/10.21873/invivo.11950>
- Didáctica de la Matemática, Departamento de (2020). Guía Docente de la Asignatura de Didáctica de la Geometría. Universidad de Málaga. https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2020/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5010_Asig UMA_51441.pdf

Didáctica y Organización Escolar, Departamento de (2020). Guía Docente de la Asignatura de Organización Educativa de Centros e Instituciones. Universidad de Málaga.

https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2020/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5010_Asig_UMA_51425.pdf

Distrito Único Andaluz (2020a). Acuerdo sobre criterios comunes para la adaptación de la enseñanza universitaria a las exigencias sanitarias derivadas de la epidemia de la COVID-19 durante el curso académico 2020-21. <https://www.uma.es/informacion-covid-19/info/123072/comunicados-oficiales/>

Distrito Único Andaluz (2020b). Acuerdo de los rectores y rectoras de las Universidades Públicas de Andalucía y del Consejero de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad de la Junta de Andalucía. <https://www.uma.es/informacion-covid-19/info/123072/comunicados-oficiales/>

Distrito Único Andaluz y la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (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 2019-2020. <https://www.uma.es/informacion-covid-19/info/123072/comunicados-oficiales/>

Huang, R.H., Liu, D.J., Guo, J., Yang, J.F., Zhao, J.H., Wei, X.F., Knyazeva, S., Li, M., Zhuang, R.X., Looi, C.K., y Chang, T.W. (2020). Guidance on Flexible Learning during campus closures: Ensuring course quality of Higher Education in COVID-19 outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

Iyer, P., Aziz, K., y Ojcius, D. M. (2020). Impact of COVID-19 on dental education in the United States. *Journal of Dental Education*, 84(6), 718-722. <https://doi.org/10.1002/jdd.12163>

Langford, M., y Damsa, C. (2020). Online teaching in the time of COVID-19: Academics' experiences in Norway. Centre for Experiential Legal Learning, University of Oslo.

Mukhtar, K., Javed, K., Arooj, M., y Sethi, A. (2020). Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4). <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785>

- Organización Mundial de la Salud (2020a). Disease outbreak news: Novel coronavirus - Thailand. <https://www.who.int/csr/don/14-january-2020-novel-coronavirus-thailand-ex-china/en/>
- Organización Mundial de la Salud (2020b). Coronavirus disease (COVID-2019) Situation Reports - 12. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports>
- Organización Mundial de la Salud (2020c). Coronavirus disease (COVID-2019) Weekly Epidemiological Update - 21 September 2020. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports>
- Pascual, M. P. (2003). El Blended Learning reduce el ahorro de la formación on-line pero gana en calidad. Educaweb, (69).
- Real Decreto 463/2020, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado, 67, 25390-25400.
- Tourón, J., y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. Revista de Educación, (368), 196-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288>
- Universidad de Málaga (2020a). Resolución del Rector de la Universidad de Málaga, de 13 de marzo de 2020, por la que se dictan medidas ante la suspensión de todas las actividades docentes presenciales (teóricas y prácticas), desde el día 13 de marzo, hasta el día 30 de marzo. <https://www.uma.es/informacion-covid-19/info/123072/comunicados-oficiales/>
- Universidad de Málaga (2020b). Guía de docencia online COVID-19. http://campusvirtual.uma.es/index.php?option=com_content&view=article&id=400&Itemid=437
- Universidad de Málaga (2020c). Comunicado de rectores y rectoras de las universidades andaluzas. <https://www.uma.es/informacion-covid-19/info/123072/comunicados-oficiales/>

CAPÍTULO 38

ADAPTACIONES EDUCATIVAS EN ESPAÑA EN TIEMPOS DE COVID-19. RETOS Y NUEVOS ESCENARIOS

Pablo Hernández Alonso, Ana Isabel Muñoz Alcón y
Francisco Javier Hernández Varas

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un contexto de cierre generalizado de colegios, institutos y universidades en España, como consecuencia del estado de alarma decretado por el Gobierno de la Nación a causa de la pandemia de Covid-19, de marzo a junio del 2020. Este contexto ha generado estudios para conocer los efectos de este tiempo de confinamiento, que servirán de base para analizar las consecuencias, los retos y los nuevos escenarios que se auguran en el mundo educativo español. El reto al que nos enfrentamos ahora es la adaptación a una educación online y la educación en casa, y asegurar así el acceso al aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente estudio es sintetizar y analizar las diferentes investigaciones realizadas en el campo educativo español a raíz de la pandemia, y sacar las conclusiones pertinentes que puedan enriquecer y ofrecer una visión global de todo lo que ha supuesto esta transformación para los centros educativos, los alumnos y los profesores.

2.1. Objetivos específicos

1. Favorecer la introducción de nuevas tecnologías y el aula virtual en los centros educativos.
2. Potenciar el desarrollo de metodologías activas.
3. Conocer nuevas formas de estructura organizativa

4. Conocer la incidencia que puede tener el confinamiento en el sistema educativo español.
5. Analizar la influencia del confinamiento en los resultados de aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Investigación básica con **método ex -post- facto** de carácter descriptivo orientado a la toma de decisiones desde un enfoque cuantitativo. Está encaminado a la obtención de un conocimiento sobre un fenómeno educativo basado en la elaboración de una serie de datos, que nos permitirán posteriormente conseguir respuestas y tomar decisiones acerca del fenómeno estudiado. Los datos han sido obtenidos fundamentalmente a través de **encuestas**

INVESTIGACIONES Y ENCUESTAS ANALIZADAS

Tabla 7.

Selección de investigaciones realizadas sobre el impacto del confinamiento en la educación en España

Encuesta o estudio	Institución	Ámbito o agente	Población	Objetivo	Conclusiones
Encuesta de FEUSO sobre la incidencia del teletrabajo en los docentes durante el COVID-19	Federación de Enseñanza de USO	Docencia, práctica educativa y teletrabajo	3.000 docentes de todas las etapas y centros educativos	Valorar la incidencia del teletrabajo en la vida laboral y familiar de los docentes y analizar la experiencia y las dificultades que se han encontrado al llevar a cabo una metodología de teletrabajo durante la pandemia.	La jornada laboral ha incrementado y ha sido irregular. Es necesario tener una serie de recursos y medios, sin contar los propios personales. Un alto grado de estrés entre los docentes, manifestado de manera habitual ansiedad, irritabilidad y nerviosismo.
La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid-19	Polo del Conocimiento. (Dialnet)	Docencia, práctica educativa y teletrabajo	Investigación basada en fundamentos teóricos	Describir analíticamente los retos y potencialidades que se superponen dentro de la alternativa necesaria en tiempos de Covid-19, como lo es la docencia del hogar.	Existen muchos factores involucrados en la enseñanza exitosa y efectiva online a considerar: desde el diseño del curso, las actividades, el contenido, la ‘presencia docente desde el hogar’, la interacción entre estudiantes y el maestro, la autonomía del estudiante e incluso la gestión del tiempo.

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

<p>La educación y el nuevo coronavirus.</p>	<p>UNICEF</p>	<p>Educación digital y medios tecnológicos</p>	<p>Dos publicaciones</p>	<p>Analizar la educación en tiempos de Covid-19, prestando atención en la educación a distancia y el uso saludable de las tecnologías</p>	<p>Debemos reflexionar y evaluar la educación a distancia. Ahora habrá que entrar en un análisis de los mecanismos y protocolos que se han puesto en marcha para garantizar que la educación a distancia sea una tarea segura. El uso de las TICs ha de ser adecuado en tiempo y forma.</p>
<p>La experiencia digital de los docentes y los medios tecnológicos escasos.</p>	<p>el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE)</p>	<p>Educación digital y medios tecnológicos</p>	<p>Estudiantes y profesores de Secundaria y Bachillerato</p>	<p>Concienciar sobre la falta de inversión en innovación y tecnologías, la urgencia de una mejor preparación de los centros y el gobierno, así como dejar ver que las innovaciones en la digitalización de la educación serán claves en la ayuda a los sistemas educativos.</p>	<p>Solo la mitad de los estudiantes han tenido acceso a la mayoría del contenido escolar después de la cancelación de las clases presenciales, por lo que es necesario que se creen recursos educativos online y reformular el modelo de enseñanza pues el 23% del alumnado de 15 años no tenía experiencia en actividades digitales.</p>
<p>El impacto de la escuela en casa en las brechas de aprendizaje</p>	<p>Fundación COTEC</p>	<p>Educación digital y medios tecnológicos</p>	<p>Informe basado en las respuestas ofrecidas por directores de escuelas y alumnos</p>	<p>Analiza las tres brechas digitales de aprendizaje: la brecha de acceso, la brecha de uso y la brecha escolar.</p>	<p>Las desigualdades de equipamiento y preparación que existen entre familias, centros y docentes están ensanchando las brechas de aprendizaje, así como deja ver las diferencias entre territorios y hace hincapié en la brecha socioeconómica.</p>

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

			en la última encuesta PISA 2018		
COVID-19: REIMAGINAR LA EDUCACIÓN. Aprendizajes sobre los que construir el nuevo curso	UNICEF	Proceso de aprendizaje y recursos educativos en tiempos de Covid- 19	Publicación teórica	Hacer un repaso de 10 aprendizajes clave para el nuevo curso y fomentar una reflexión a partir de esta evaluación que permita encarar el próximo curso con los deberes hechos.	Planificar el nuevo curso desde el punto de vista de emergencia, lo que facilita elaborar una línea de acción que pueda proteger a la comunidad educativa en función de las circunstancias.
Encuesta sobre medidas pedagógicas de las escuelas católicas en el contexto COVID-19	Escuelas Católicas	Proceso de aprendizaje y recursos educativos en tiempos de Covid- 19	Un 46% del universo de 1.972 centros de Escuelas Católicas.	Ver el resultado de los centros de Escuelas Católicas a la hora de responder con medidas específicas y urgentes ante la situación de COVID-19	La colaboración con las familias es fundamental en este período. Realizar iniciativas inspiradoras para motivar, para la organización y coordinación del centro, iniciativas de pastoral, iniciativas TICs, iniciativas de tutoría y orientación e iniciativas de coordinación.
Encuesta COVID-19: Los estudiantes opinan sobre la gestión de la crisis	“Y ahora qué?” (YAQ)	El Covid-19 y los alumnos	Un total de 1.228 estudiantes de Bachillerato y FP y 1.116 universitarios	Conocer la opinión de los estudiantes tanto de los universitarios como en especial de los docentes de bachillerato y formación profesional	Esta situación está impactando en la elección de grado y/o universidad, estudiantes que pensaban estudiar fuera de su provincia, o fuera de España, ya no lo tienen tan claro y hay un alto nivel de estrés, entre los preuniversitarios. Los estudiantes universitarios hacen una mención crítica en la gestión de las

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

					universidades y apuntan 4 reclamos principales.
Estudio piloto sobre el covid-19 y la universidad	Sociedad Española de Excelencia Académica (SEDEA)	El Covid-19 y los alumnos	Un total de 1933 alumnos de 66 universidades españolas	Dar a conocer a las Universidades colaboradores y el resto de población el resultado del estudio realizado a los educandos universitarios sobre sus puntos de vista acerca de la educación recibida durante el covid-19	El 84% de los estudiantes consideran que la pandemia va a tener un efecto negativo en su empleabilidad, pues su rendimiento académico está siendo peor con el confinamiento y sus aprendizajes están siendo afectados negativamente.
Dossier encuesta del CSIF sobre el estrés y las emociones sufridas durante el Covid-19 en educación.	CSIF	Las emociones y el estrés durante el confinamiento	23 publicaciones de diferentes diarios y periódicos nacionales.	Recoger informaciones acerca de la educación en el confinamiento y cómo ha influido en los docentes. Demostrando así el nivel de estrés y la cantidad de emociones sufridas durante el Covid-19	Todos coinciden en el estrés sufrido durante el confinamiento atribuido a las tareas burocráticas excesivas, instrucciones poco claras, falta de apoyo, del exceso de horas de trabajo a distancia con pocos medios y recursos escasos en el teletrabajo.

Las investigaciones seleccionadas para el presente estudio han sido agrupadas en torno a 5 aspectos, que analizaremos posteriormente y que se pueden sintetizar en la tabla 2:

Tabla 8.

Aspectos educativos analizados en el estudio

ASPECTO	INVESTIGACIÓN/ ENCUESTA
Proceso de aprendizaje y recursos educativos en tiempos de Covid-19.	COVID-19: Re-imaginar la educación. Aprendizajes sobre los que construir el nuevo curso. Encuesta sobre medidas pedagógicas de las escuelas católicas en el contexto COVID-19.
El Covid-19 y los alumnos.	Encuesta COVID-19: Los estudiantes opinan sobre la gestión de la crisis. Estudio piloto sobre el covid-19 y la universidad.
Docencia, práctica educativa y teletrabajo	Encuesta de FEUSO sobre la incidencia del teletrabajo en los docentes durante el COVID-19. La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid-19.
Las emociones y el estrés durante el confinamiento	Dossier encuesta del CSIF sobre el estrés y las emociones sufridas durante el Covid-19 en educación.
Educación digital y medios tecnológicos	La educación y el nuevo coronavirus. La experiencia digital de los docentes y los medios tecnológicos escasos. El impacto de la escuela en casa en las brechas de aprendizaje.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez elaborado el estudio y expuestas las conclusiones de cada encuesta, ofrecemos a continuación la discusión de los puntos más destacables a la luz de los resultados obtenidos.

Primeramente, un aspecto fundamental es la **Educación a distancia u online**, algo destacable en este trabajo, pues es la manera que han tenido los centros educativos de conectar con la comunidad estudiantil. Según Rivas (Poletti, 2014, pág. 68), la modalidad a distancia “...*implica la utilización de diversos medios individuales o colectivos, que facilitan la instrucción en situaciones donde no existe la contigüidad física de participantes y profesores.*”

Desde el estudio de “*La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid-19*”, apunta la transformación de la educación, cambiando de la modalidad presencial hacia la denominada “enseñanza remota” o educación a distancia, un modelo que se ha originado desde la emergencia y crisis sanitaria.

Según recogen Escuelas Católicas, la metodología utilizada se ha apoyado en iniciativas inspiradoras para motivar, mediante la realización de videos, envío de mensajes diarios a la comunidad educativa, videollamadas, propuestas de retos y otras experiencias más complejas. Estamos inmersos en toda una **transformación digital**. La educación está sufriendo cambios acelerados debido a la pandemia y es necesaria una línea de acción que pueda proteger a nuestra comunidad educativa en función de las circunstancias, según se propone desde UNICEF. La educación a distancia y el uso de las tecnologías han supuesto un gran reto en la educación durante el confinamiento. Por ello es importante promover el uso saludable de las tecnologías, fomentar un uso seguro y responsable y desarrollar una actitud crítica ante la información. El desarrollo de **competencias digitales** requiere acompañamiento y práctica. Supone introducirse en la cultura que sostiene esa tecnología, haciendo así que la educación a distancia sea una tarea segura. Esta transformación y educación desde casa conlleva muchas desigualdades, acentuándose así las **brechas de aprendizaje**. No todos los estudiantes disponen de los mismos medios, espacios, equipamiento y preparación en casa que los existentes en los centros y ni entre las respectivas familias, apuntan desde COTEC.

En tiempos de pandemia se han multiplicado **iniciativas en el uso de TICs** a través de diferentes páginas web, GoogleSites y Classroom, plataformas digitales Microsoft y

Google, YouTube, Zoom y redes sociales. De esta manera, se han desarrollado nuevas metodologías y herramientas de trabajo online que han impactado positivamente la enseñanza. Este uso de las TICs puede tener una repercusión muy favorable, como hemos apuntado, pero mal empleada puede afectar negativamente a los educandos. UNICEF nos ha dado una serie de pautas para adaptarse a este nuevo entorno digital.

Por este motivo, desde COTEC reclaman que es necesario que se creen recursos educativos online, medios tecnológicos adecuados y nuevas plataformas accesibles para todos los estudiantes, con el fin de mitigar el impacto que esto pueda tener en los educandos y que no afecte negativamente a los docentes. La comunidad educativa, a día de hoy, no dispone de los **medios y recursos tecnológicos** necesarios para desempeñar correctamente, bien sea su enseñanza (profesores), bien su aprendizaje (alumnos).

Desde FEUSO han comentado que un 86,9% de los docentes ha utilizado herramientas tecnológicas propias para realizar su trabajo, y un 40,7% han tenido que adquirir por cuenta propia nuevos equipos y accesorios informáticos, lo que supone que no tienen los medios y recursos adecuados para desempeñar su tarea y esta carencia afecta negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para salvaguardar esta situación, los centros privados, como comentan en Escuelas Católicas, han tenido que utilizar sus propios recursos para responder a las necesidades derivadas de esta situación ante la poca ayuda externa y la falta de instrucciones suficientes y específicas por parte de las Administraciones educativas. Esto apunta a que ninguna Administración debería subestimar la importancia de una adecuada dotación de **recursos financieros y ayuda externa** al sistema educativo para garantizar el derecho a la educación en el contexto de la emergencia.

Dentro del tema de **los docentes**, debemos distinguir, por un lado, el apartado de la formación docente y, por otro, el de las emociones y el estrés sufridos por los profesores durante este tiempo de pandemia y confinamiento.

El 28,5% de los docentes destacan, como aspecto más prioritario, la actualización y el reciclaje profesional según la encuesta de FEUSO, y según IVIE. Más de la mitad del profesorado de Secundaria dice carecer de formación aplicada en el uso de equipamientos y aplicaciones TIC. Los docentes deben reciclarse, deben actualizarse, deben seguir formándose, porque es la mejor manera de mantenerse vivos, cultivados, y de esa forma poder enseñar y transmitir conocimiento a los propios alumnos y empatizar más con ellos.

No solo los docentes presentan niveles de estrés. Según la encuesta de YAQ, los estudiantes de Bachillerato y Formación Profesional sufren una gran frustración y depresión. Los docentes, de igual manera, se apuntan un alto grado de estrés. En la encuesta FEUSO comentan que “el 71% ha manifestado de manera habitual ansiedad, irritabilidad y nerviosismo; un 54,8% ha mostrado una preocupación excesiva ante la situación que estaban viviendo, y un 56,4% ha manifestado no encontrar tiempo para el ocio y el descanso”. Y no hay que olvidar, como ha recogido el dossier de CSIF en los diferentes periódicos y diarios, el estrés y las emociones sufridos durante el Covid-19.

La colaboración con **las familias** ha sido un aspecto clave en este período de crisis sanitaria, especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Pero también es importante rescatar la conciliación familiar con medidas de ámbito laboral, como flexibilizar o reducir la jornada laboral, permisos retribuidos, o regular el teletrabajo como apuntan UNICEF y la encuesta de FEUSO, en que las familias reclaman estos apoyos en un 95%.

Y finalmente, en el área de **los estudiantes**, el estudio de SEDEA respalda que en general el 84% de ellos considera que la pandemia va a tener un efecto negativo en su empleabilidad y un 88% piensa que también les va a afectar negativamente en su aprendizaje y su nota media. Algo esperable, pues ante este tipo de circunstancias es complicada la rápida adaptación, como comenta el estudio. El estrés sufrido, la frustración, los nervios y hasta la depresión son aspectos a tener en cuenta entre los estudiantes. Todos somos humanos y es lógico que toda esta situación afecte, tanto emocionalmente como a las decisiones que se puedan tomar en un futuro. Así lo deja ver YAQ, con su encuesta sobre la elección de la carrera universitaria y el territorio y Centros de Educación Superior donde estudiarla.

5. CONCLUSIONES

En función de los objetivos planteados, podemos sacar las siguientes conclusiones:

Hemos conocido una visión global de todos los diferentes apartados que se han dado en la educación durante este tiempo de pandemia. Se ha estudiado la transformación de la educación tanto en los centros como en los docentes y educandos.

Un aspecto destacable es que los procesos de enseñanza-aprendizaje se han visto afectados considerablemente al tener que cambiar las programaciones didácticas, los

contenidos, la metodología, los recursos y fundamentalmente los criterios de evaluación, calificación y promoción.

Con el presente estudio se ha constatado que este periodo ha favorecido la introducción de las TICs y el aula virtual en los centros educativos, lo que ha supuesto un cambio metodológico hacia las nuevas metodologías activas apoyadas en las nuevas tecnologías.

Otro aspecto destacable es el desarrollo de un rápido proceso en el que las Administraciones educativas y los centros han tenido que reorganizarse y establecer un cambio en su estructura para una mejor adaptación ante esta situación.

Se ha comprobado la necesidad de potenciar la relación positiva de colaboración familia-centro. Las familias han desempeñado un papel fundamental en esta situación. La colaboración entre la propia unidad familiar, entre la familia y el centro, y sobre todo entre la familia y los profesores, es clave para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se han constatado las brechas de aprendizaje a causa de las diferencias socioeconómicas de los alumnos y sus familias y la necesidad de ayuda externa de las Administraciones educativas. Será necesario analizar en estudios posteriores la profundidad y la extensión de estas diferencias, así como las medidas a adoptar por parte de las Administraciones educativas para paliar estas deficiencias. No atender bien este problema supondría una merma considerable en la educación de muchos alumnos y no cumplir una de las finalidades fundamentales de la LOMCE, como es la equidad.

Aunque no ha sido muy generalizado el estudio sobre el estrés tanto de alumnos como de docentes, este es otro aspecto sobre el que habrá que profundizar, ya que se ha demostrado que durante este periodo ha habido situaciones que han generado estrés y ansiedad que en otras circunstancias no habrían sucedido. Desde el punto de vista psicológico, hay que valorar estos resultados obtenidos en los estudios para promover un necesario apoyo emocional en beneficio de todos.

Finalmente, aunque no podemos conocer todavía el completo alcance e incidencia que habrá podido tener el confinamiento en el sistema educativo español y en los resultados de aprendizaje de los alumnos, es indudable que todo lo analizado anteriormente está suponiendo un cambio en la organización de los centros, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la metodología y los recursos, así como en el rol docente y sus funciones y competencias.

El futuro parte de lo trabajado durante este periodo, con sus luces y sus sombras, sus aspectos positivos y negativos. Habrá que intentar potenciar los efectos positivos y paliar las deficiencias y superar las dificultades que se han podido detectar.

En estudios futuros sería conveniente ver el desarrollo de todos y cada uno de estos aspectos y su incidencia en los diferentes elementos que integran los centros educativos y que afectan directamente a los resultados de los alumnos y al sistema educativo español. Es necesario un seguimiento fundamentado en evidencias que posteriormente nos permita tomar aquellas decisiones que redunden en la mejora de la educación. Esto puede servir como modelo metodológico no sólo en España sino en otros países.

REFERENCIAS

Encuestas:

COTEC. (12 de Mayo de 2020). Fundación COTEC para la investigación. <https://cotec.es/el-impacto-de-la-escuela-en-casa-en-las-brechas-de-aprendizaje/>

CSIF. (25 de Mayo de 2020). Central Sindical Independiente y de Funcionarios. <https://www.csif.es/contenido/nacional/general/297481>

Escuelas Católicas. (1 de Junio de 2020). Escuelas Católicas. <https://www.escuelascaticas.es/encuesta-sobre-medidas-pedagogicas-de-las-escuelas-catolicas-en-el-contexto-covid-19/>

FEUSO. (2020). Federación de Enseñanza de USO. <http://feuso.es/images/FEUSO-Encuesta-Teletrabajo.pdf>

García García, M. D. (26 de Abril de 2020). Polo del Conocimiento. <https://es.scribd.com/document/469236251/Dialnet-LaDocenciaDesdeElHogarUnaAlternativaNecesariaEnTie-7398376-pdf>

Magisterio. (14 de Julio de 2020). Magister. <https://www.magisnet.com/2020/07/la-mitad-de-los-estudiantes-no-ha-tenido-acceso-a-todo-el-contenido-escolar-durante-la-pandemia/>

Pérez, F., y Hernández, L. (14 de Julio de 2020). IVIE y Universidad de Valencia. Obtenido de Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas: https://www.ivie.es/wp-content/uploads/2020/07/20.Covid19_IvieExpress_Los-retos-del-COVID-19-y-los-centros-educativos.pdf

SEDEA. (Abril-Mayo de 2020). Sociedad Española De Excelencia Académica. Obtenido de <https://www.sedeas.es/wp-content/uploads/2020/05/SEDEA-INFORME-RESULTADOS-ENCUESTA-COVID-19.pdf>

UNICEF. (Junio de 2020). UNICEF. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/unicef-educa-COVID-19-Reimaginar-educacion.pdf>

UNICEF. (2020). UNICEF. <https://www.unicef.es/educa/blog/claves-evaluar-huella-digital-educacion-confinamiento>

UNICEF. (2020). UNICEF. <https://www.unicef.es/educa/blog/uso-saludable-tics>

YAQ. (5 de Mayo de 2020). ¿Y Ahora Qué? <https://yaq.es/reportajes/encuesta-covid-19-los-estudiantes-opinan-sobre-la-gestion-de-la-crisis>

Bibliografía:

Arias, A. y Fernández, B. (1998). La encuesta como técnica de investigación social. En J. F. A.J. Rojas, *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (págs. 31-49). Madrid: Síntesis.

Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En M. e. M. T. Anguera, *Métodos de investigación en Psicología* (págs. 23-43). Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

BOE. (2005). Anexo I “Descripción de las competencias clave del Sistema Educativo Español”. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Braslavsky, C. (2003). Citado en UNESCO, s.p.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO.

Diario Oficial Unión Europea. (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»).

DOUE, D. O. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. DOUE núm. 394.

Eurydice, I. R. (2002). *Las Competencias Clave*. Madrid: Dirección General de Educación y Cultura.

- Fernández-Enguita, M. (2009). La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias. En & A. M. de Puelles, *Profesión y vocación docente: Presente y futuro* (págs. 119-138). Madrid: Biblioteca nueva.
- ISEP. (8 de mayo de 2020). Instituto Superior de Estudios Psicológicos. <https://www.isep.es/actualidad-educacion/educacion-desde-casa/>
- Latorre, A. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. En D. y. Del Rincón, Capítulo 7. *Metodología no experimental* (págs. 173-196). Barcelona: GR92.
- Maineke, M. (Abril de 2020). ¿Cómo hacer una clase online en vivo efectiva y sin complicaciones? Obtenido de Observatorio de Innovación Educativa: https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/clase-online-efectiva-y-sin-complicaciones?utm_source=Newsletter+de+innovaci%C3%B3n+educativa+%28docentes%29&utm_campaign=6ea8504bd5-EMAIL_CAMPAIGN_2019_01_15_LDTEC_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_6e1a145e3e-6
- Mateo, J. (1997). *La investigación ex – post – facto*. Barcelona: UOC.
- Ontiveros, E. (2006). *La economía del conocimiento. Claves de la alfabetización digital*. Madrid: Ariel.
- Poletti, G. (2014). Manual para facilitadores del proceso de aprendizaje del adulto. Venezuela: Kinesis.
- <https://www.educa.jcyl.es/es;>
- [https://www.boe.es/;](https://www.boe.es/)
- <http://bocyl.jcyl.es/>

CAPÍTULO 39

LIBROS DE TEXTO Y COMPETENCIA ORAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

María Teresa Muedra Peris, Eva Morón Olivares y Ángela Gómez López

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Desde la declaración del estado de alarma por el gobierno español en marzo de 2020, motivada por la emergencia sanitaria originada por la extensión mundial del coronavirus, el contexto educativo ha sufrido un cambio radical: en muy poco espacio de tiempo se ha pasado de un aula presencial, en la que profesor y alumno comparten espacio y tiempo, a un aula virtual, en la que profesor y alumno trabajan a menudo en tiempos y espacios diferentes. Ello siempre y cuando ambos compartan recursos y competencias, lo cual, por desgracia, no ha sido tan frecuente como quizá podría pensarse de una sociedad que en las últimas décadas se ha vanagloriado de sus avances tecnológicos en educación. Muy al contrario, a lo largo de estos meses se ha puesto de manifiesto que ni los profesores estaban tan preparados, ni los recursos eran tan numerosos, ni los alumnos, por el mero hecho de ser nativos digitales, dominaban las competencias necesarias para hacer frente a la nueva realidad.

De forma sangrante la pandemia ha sacado a la palestra lo que ha dado en llamarse la *brecha digital*. En palabras de Feito (2020: 157),

esta crisis está poniendo aún más de manifiesto la brecha que separa a los alumnos en función de sus capitales cultural y económico. Los padres –más bien madres– con altos niveles educativos se pueden convertir en tutores de sus hijos. Quienes gozan de mayor capacidad económica pueden contar con una buena conexión a Internet, varios ordenadores en el hogar y la posibilidad de contratar profesores particulares online.

En esta misma línea, dentro del ámbito docente, aunque ya muchas aulas cuentan con ordenadores y tabletas, con demasiada frecuencia el uso que se hace de ellas no es distinto

al de la pizarra tradicional. “Las TIC no alteran por sí solas las relaciones de poder dentro del aula ni las maneras de enseñar y de aprender. (...) Es más, las TIC podrían contribuir a adocenar al estudiantado o, simplemente, habituarle a no ir más allá de encontrar la respuesta correcta” (Feito, 2020: 157).

Pese a que en teoría hemos dejado atrás las urgencias del primer confinamiento, la situación sigue envuelta en una gran incertidumbre (ANELE, 2020). Incertidumbre en las instituciones, que no acaban de organizar protocolos claros para las distintas situaciones posibles; incertidumbre en los centros educativos, que no cuentan con el personal, los materiales ni los espacios necesarios para responder a las nuevas exigencias; incertidumbre en los docentes, desbordados por las tareas y responsabilidades sobrevenidas; e incertidumbre en las familias, preocupadas tanto por la salud de sus hijos (ante la obligatoriedad de tener que llevarlos a la escuela) como por el futuro de su formación y socialización (ante las repercusiones de nuevos confinamientos, por ejemplo).

¿Cómo están respondiendo las aulas de Educación Primaria y Secundaria a estos nuevos parámetros?

2. EL LIBRO DE TEXTO EN ÉPOCA DE PANDEMIA

Obviamente, todavía carecemos de datos suficientes para poder elaborar una visión de conjunto, pero podemos apoyarnos en algunos de los informes o estudios surgidos hasta el momento para intentar algunas aproximaciones.

A nivel mundial, Chang y Yano (2020) recogieron algunos ejemplos de medidas y esfuerzos que estaban realizando algunos países para tratar de superar esta brecha digital. La mayoría de las acciones convergen en que se garantice la continuación del aprendizaje y se evite, en lo posible, su interrupción. A pesar de las posibilidades que ofrece la enseñanza en línea y el uso de recursos digitales en este respecto (la UNESCO lanzó unas 60 herramientas tecnológicas y plataformas para el aprendizaje digital), llama la atención que para salvar esta brecha digital, muchas de las medidas adoptadas confían en el texto escrito en papel como recurso de aprendizaje entre sus alumnos. Por ejemplo, en Francia hizo llegar tareas impresas al 5% del alumnado que no disponía de acceso a Internet u ordenador; Portugal hizo entrega de fichas de trabajo a través de las oficinas de correos.

En España, desde el inicio del confinamiento, muchas editoriales ofrecieron de forma gratuita sus contenidos digitales; el número de accesos a los contenidos educativos online llegó a superar el 350% durante todo el periodo de confinamiento (ANELE, 2020: 6).

No obstante, lo cierto es que el libro de texto en papel ha seguido vehiculando el proceso de enseñanza y aprendizaje. La Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de enseñanza ha llegado a afirmar que, en estos meses, el libro de texto en papel ha resultado ser incluso más útil en la docencia virtual que en la presencial (ANELE, 2020:7). Si bien los intereses de esta asociación en el libro de texto son manifiestos, esta idea puede apuntar a una realidad poco discutible, y es que, en un entorno nuevo y cambiante, el libro de texto ha funcionado como un eje vertebrador, como un refugio seguro frente al caos y la improvisación; maestros y padres han encontrado en estos manuales una guía y un apoyo para dar continuidad a la formación de niños y adolescentes (en especial en aquellos hogares con escaso o nulo acceso a Internet), algo que se ha valorado positivamente en ciertas encuestas (Federación del Gremio de Editores de España/CONECTA, 2020).

Esto parece estar en consonancia con la tendencia general en España. Son muchos los docentes los que consideran que el libro de texto es la espina vertebral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, les ayuda a planificar y organizar tareas, tiempo y recursos, solucionar dudas, gestionar los deberes, etc. (Suarez, 2019; Fernández y Caballero, 2017; Gómez, et ál., 2014).

Por su parte, las editoriales ofrecen un número mucho mayor de materiales digitales de los que efectivamente se compran, lo que constituye una prueba más de que la enseñanza sigue apegada al libro de texto tradicional. “La oferta de libros de texto y materiales curriculares en formato digital no ha parado de crecer desde que disponemos de datos, pasando en una década de 107 títulos en oferta a los 23.404 que recoge el catálogo disponible para el próximo curso (se refiere al 20/21). Pero ello no ha tenido reflejo en las ventas”, que “solo representan el 3.18% de la facturación, mientras que la oferta de títulos llega al 35,53%” (ANELE, 2020: 16).

No parece, pues, que, en nuestro futuro más inmediato, que con toda probabilidad se moverá entre la presencialidad y la virtualidad según la evolución de la pandemia, los libros de textos impresos vayan a ser destronados de este lugar de privilegio, aunque convivan ya de forma cada vez más natural con libros y materiales digitales (además de que normalmente el libro tradicional ya lleva incorporado el acceso a diverso tipo de

material electrónico). Por tanto, resulta más relevante que nunca un análisis profundo de estos manuales, no para demonizarlos o desecharlos sin más, pues existen evidencias de sus efectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Harmer, 2015; Braga y Belver, 2014), sino para proveer a los docentes - sobre todo a los más jóvenes, los estudiantes de Magisterio que en breve llegarán a las escuelas- de criterios efectivos para aprovechar sus fortalezas y compensar sus debilidades (una preocupación que es posible apreciar también en otros contextos, como el chileno, por ejemplo; BCN, 2020).

El uso que el docente hace del libro y los recursos digitales implica un trabajo asíncrono en la mayoría de los casos (Jordano, 2011), hecho que podría ser asumible en algunas materias del currículo. Sin embargo, las competencias requeridas en el área de lenguas (maternas y extranjeras) podrían verse seriamente afectadas. Quizá las destrezas de producción y recepción del texto escrito no se verían tan influenciadas por el tipo de soporte utilizado para su enseñanza o aprendizaje. En cambio, el desarrollo de las habilidades orales podría verse mermado dado su carácter esencialmente interactivo.

Resulta relevante, pues, analizar de qué manera los materiales didácticos incorporan el aprendizaje y enseñanza de la competencia oral. En este trabajo se recogerán los resultados de las investigaciones sobre este punto en el ámbito concreto de los libros de texto de lengua española en Educación Primaria.

3. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ÉPOCA DE PANDEMIA

La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como la comunicación escrita. Una persona que no pueda expresarse de forma oral de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, limita enormemente su desarrollo profesional y personal. Para lograr este objetivo, el profesorado no puede limitarse a transmitir conocimientos, sino que ha de crear una variedad suficiente de situaciones comunicativas basadas en la vida cotidiana que permitan al estudiante desarrollar al máximo su competencia oral.

Es cierto que las dificultades de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral son evidentes: la fuerza de la tradición retórica en el profesorado, el abuso de la lingüística, la falta de recursos y propuestas didácticas, la escasa formación del profesorado, la escasez de conocimientos para evaluar la oralidad y la suposición de que el alumnado ya sabe hablar cuando llega a la escuela (Vilà Santasusana y Castellà, 2014; Núñez, 2003).

Respecto a esto último, conviene destacar que el ámbito familiar y cotidiano no garantiza un aprendizaje significativo de la competencia oral. Y ello constituye un problema, pues la competencia oral es uno de los factores que más influencia va a ejercer en el futuro académico, profesional e individual de la persona, puesto que la forma de expresarse aporta mucha información sobre el emisor: origen geográfico, nivel sociocultural, capacidad de autocontrol y, en conjunto, dominio de las habilidades sociales (Vilà i Santasusana, 2005).

En este sentido, y teniendo en cuenta estos problemas, la literatura especializada de los últimos años proporciona todo tipo de orientaciones didácticas para llevar a cabo esta labor. Se proponen, por ejemplo, las siguientes vías de actuación (Palou Sangrà y Fons Esteve, 2016; Vilà y Santasusana y Castellà, 2014; Martín, 2009; Núñez, 2003):

a) definir bien la competencia oral, de forma que tanto profesor y alumnos sepan a lo que van a destinar sus esfuerzos;

b) concentrarse en la oralidad formal y en las situaciones públicas de uso de la lengua oral, dado que son las que precisan un aprendizaje específico;

c) atender a la competencia oral en todos los niveles educativos, desde la educación infantil hasta la superior (y en este sentido graduar la variedad y la dificultad de los aprendizajes);

d) recrear en el aula contextos reales de uso de la lengua oral, con el fin de dar seguridad al estudiante;

e) crear un ambiente de confianza y respeto, y explotar la motivación y el trabajo cooperativo;

f) analizar discursos orales reales que puedan servir como modelo o contramodelo;

g) interrelacionar continuamente oralidad y escritura, habla y escucha;

h) por último, conceder una atención específica a la planificación y a la evaluación del discurso oral.

Pese a todas estas orientaciones, estudios previos (Briz y Mendoza, 2003; Camps, 2009; Gómez, et ál., 2018; Vargas, 2001) han demostrado que la competencia oral es la más olvidada en el aula, a favor de la lectoescritura. En una época de pandemia global en la que nos encontramos donde, como se ha mencionado, los procesos de enseñanza y aprendizaje tienden a digitalizarse ¿en qué lugar queda la enseñanza y aprendizaje de la competencia oral?

Si antes y durante la pandemia la mayoría de los centros sigue usando el libro de texto, tanto de papel como digital, como medio casi exclusivo de vehicular el contenido curricular y el proceso de enseñanza y aprendizaje, es de total relevancia analizar de qué forma se trabaja la competencia oral en estos materiales.

Los estudios que analizan la competencia oral en los libros de texto de lengua española son todavía escasos, aunque convergentes en sus resultados. Muedra, Gómez y Morón (2020) analizaron cuatro colecciones completas de libros de texto de lengua española de Educación Primaria (de 1º a 6º). Tomaron la frecuencia de la aparición de la actividad como unidad de análisis y clasificaron un total de 18.021 actividades, de las cuales solo un 10% fueron consideradas de naturaleza oral, dato este que habla por sí mismo en cuanto al desequilibrio entre la atención prestada a la lengua escrita en detrimento de la oral.

Además, categorizaron las actividades orales según el tipo de habilidad trabajada (recepción, expresión o mixtas), el tipo de género oral (descriptivo, argumentativo, etc.), el tipo de interacción (individual, dual o grupal), los recursos utilizados (imagen, audio, etc.) y el tipo de tarea (exposición oral, debate, entrevistas, respuesta a preguntas, etc.). Los resultados mostraron que las actividades de los libros de texto priorizaban la expresión individual, los textos expositivos y la respuesta a preguntas, en contra de la sugerencia de los expertos que defienden el valor de las interacciones grupales y duales, la variedad de textos y las tareas específicamente orales, como debates, conversaciones o entrevistas.

Suárez (2019) llevó a cabo un estudio sobre cómo se desarrolla la competencia comunicativa en el libro de texto y su puesta en práctica en las aulas. Participaron en el estudio 67 centros educativos y se analizaron 99 libros de texto de Lengua Castellana de editoriales de gran tirada, con el enunciado como unidad de análisis. Los resultados mostraron que se favorecía muy poco el desarrollo de la competencia comunicativa ya que las habilidades orales apenas aparecían en los libros de texto analizados.

Por su parte, Gómez, Chireac y Morón (2018) analizaron el contenido de los libros de texto de lengua española de Educación Primaria para observar si promovían la comunicación siguiendo las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCERL, Consejo de Europa, 2001). Para ello, seleccionaron libros de texto de 3º y 4º de Primaria de diferentes editoriales nacionales de gran tirada; tomaron como unidad de análisis la frecuencia de aparición de la actividad; y clasificaron 101 actividades

orales de acuerdo con los criterios del MCERL, que establecen tres grandes tipologías de actividades orales: expresión, interacción y mediación. Las autoras concluían que las actividades orales son muy escasas en comparación con las escritas y que la mayoría (en torno al 70%) se centraban en la expresión individual, frente a la interacción (el 30% restante) o la mediación (que resultaba desatendida). El estudio subrayaba, por tanto, la necesidad de que los docentes complementen el libro de texto con otros materiales didácticos.

Por último, Vargas (2001) compara las actividades orales y escritas de los libros de texto de lengua española de primer curso de Educación Primaria y concluye que hay un gran desequilibrio entre ellas: solo un 10-15% son orales. Además, estas últimas carecían de planificación, instrucciones claras y carácter interactivo.

En resumen, si la presencia de las destrezas orales en los libros de texto es tan escasa como acabamos de ver, y, si en estos tiempos de pandemia la presencialidad de profesores y alumnos (fuente de interacciones orales en el ámbito académico más allá del libro de texto) se ha reducido, pero no así la centralidad del libro de texto, resulta especialmente necesario que los docentes complementen estos manuales con otro tipo de materiales didácticos si no queremos que el desarrollo de la competencia oral en nuestras aulas, hasta ahora endeble, resulte aún más perjudicado.

4. CONCLUSIONES

La extensión mundial del coronavirus ha provocado cambios importantes en el contexto educativo. El más evidente ha sido el paso de una enseñanza presencial, en la que profesor y alumno comparten espacio y tiempo, a una virtual o híbrida, en la que profesor y alumno trabajan a menudo en tiempos y espacios diferentes.

A pesar de los grandes avances tecnológicos y del hecho de que los estudiantes se consideren nativos digitales, se ha hecho patente la brecha digital: ni los profesores estaban tan preparados, ni los recursos eran tan numerosos, ni los alumnos dominaban las competencias necesarias para hacer frente a la nueva realidad virtual. Ante esta situación, muchos centros y docentes siguen confiando en el libro de texto impreso como recurso de aprendizaje por encima de muchos recursos digitales disponibles.

Como apuntaba Jordano (2011), el uso que el profesor hace del libro y, en su caso, de los recursos digitales, implica un trabajo asíncrono en la mayoría de los casos. Este

hecho podría afectar a algunas materias o competencias del currículo, como las requeridas en el área de lenguas (maternas y extranjeras) y, en especial, al desarrollo de las habilidades orales, dado su carácter esencialmente interactivo.

Como ya hemos señalado, la competencia oral tiene una gran relevancia en el desarrollo social y profesional de los individuos y, en este sentido, debería ser incentivada desde edades muy tempranas. Tradicionalmente, los docentes se han centrado más en el trabajo de las destrezas escritas y han confiado en el libro de texto como núcleo organizador de la acción didáctica. Los estudios que analizan la competencia oral en los libros de texto de lengua española son todavía escasos, pero coinciden en señalar que seguimos anclados en este punto de vista y que las actividades orales no solo ocupan un espacio mucho menor, sino que no se ajustan a las directrices establecidas por los currículos oficiales y la literatura especializada; así pues, sigue predominando el énfasis en la recepción, el uso de un número muy restringido de géneros textuales y la expresión casi exclusivamente individual.

Si la presencia de las destrezas orales en los libros de texto es tan escasa y, si en estos tiempos de pandemia la presencialidad de profesores y alumnos (fuente de interacciones orales en el ámbito académico más allá del libro de texto) se ha reducido, resulta especialmente necesario que los docentes complementen estos manuales con otro tipo de materiales didácticos si no queremos que el desarrollo de la competencia oral en nuestras aulas se vea afectado.

Lo curioso es que, pese a la sacudida que ha supuesto a nivel global, nada parece indicar que las circunstancias originadas por la pandemia estén favoreciendo un cambio de enfoque. Tomar conciencia de esta realidad puede ayudar, sin duda, a que los docentes diseñen nuevas tareas y seleccionen un abanico mayor de herramientas y materiales que respondan al necesario afianzamiento de la competencia oral de las nuevas generaciones incluso en escenarios educativos tan cambiantes como los presentes.

REFERENCIAS

- ANELE (2020). *El libro educativo en España. Curso 2020-21*. <https://anele.org/wp-content/uploads/2020/09/200911TXT-ANELE-La-edicion-educativa-20-21.pdf>
- BCN. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2020). *Educación en pandemia: textos escolares y su futuro*. <https://www.bcn.cl/delibera/pagina?tipo=1&id=educar-en-pandemia-textos-escolares-y-su-futuro.html>

- Braga, G., y Belver, J. (2015). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.
- Briz, E., y Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Camps, C. (2009). *El enfoque comunicativo en los libros de texto de Lengua Castellana para Educación Primaria. Análisis de los materiales utilizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge (U.K.): Cambridge University Press.
- Chang, G., y Yano, S. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? UNESCO's Section of Education Policy A snapshot of policy measures. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>
- Federación de Gremios de Editores de España/CONECTA (2020). *El papel del libro y la lectura durante el periodo de confinamiento por Covid-19 en España*. julio 2020. <https://www.editoresmadrid.org/wp-content/uploads/2020/07/ESTUDIO-El-Papel-del-libro-y-la-lectura-durante-el-confinamiento-2020.-FGEE.pdf>
- Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial COVID-19, 156-163. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>.
- Fernández, M.P., y Caballero, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217.
- Gómez, Á, Chireac, S. M., y Morón, E (2018). Assessment and analysis of oral activities in Spanish primary school coursebooks: Do they really foster communication? *EDULEARN18 Proceedings*, pp.1160-1164. Palma de Mallorca: IATED.
- Gómez, C.J., Cózar, R., y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 1-25.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English Language teaching*. Pearson Education Limited: Harlow (England).

- Jordano, María (2011). La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual. *RIED*, 14(1), 15-39.
- Martín, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis, SA.
- Muedra, M.T., Gómez, A., y Morón, E. (2020). Análisis del contenido de los libros de texto de lengua española de Educación Primaria: percepciones de los maestros en formación. V Congreso Online Internacional sobre la Educación en el s.XXI. Universidad Autónoma de Chapingo, México. <https://www.eumed.net/actas/20/educacion/55-analisis-del-contenido-de-los-libros-de-texto-de-lengua-espanola.pdf>
- Núñez, M.P. (2003). Valor educativo de la oralidad en la enseñanza escolar de la lengua y la literatura. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 16, 359-377.
- Palou, J., y Fons, M. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Suárez, M. (2019). Libro de texto, práctica educativa y competencia comunicativa. *Polyphonia*, 3(1), 26-45.
- Vargas, M.A. (2001). Actividades de producción oral y escrita en libros de texto de español. Aproximaciones a un análisis de dos libros destinados a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 1-8.
- Vilà-i-Santassusana, M. (2005). *El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Vilà-i-Santassusana, M., y Castellà, J.M. (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase*. Barcelona: Graó.

CAPÍTULO 40

EDUCAR EN CONTACTO CON LA NATURALEZA: LOS PATIOS EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Ester Mateo González, Carlota Farnos Llera y M^a José Saez-Bondía

1. INTRODUCCIÓN

Rodearnos de naturaleza y espacios verdes conlleva beneficios en el desarrollo cognitivo, emocional, físico y social del ser humano (Zeynep, et ál., 2010; Robertson, 2017; Lladós 2018). Fomenta la concentración, la creatividad, el respeto, la responsabilidad, la resolución de conflictos, favorece el desarrollo de la psicomotricidad, proporciona experiencias multisensoriales, oportunidades para observar, experimentar, investigar y hacer hipótesis, se mejoran las relaciones entre las personas y ayuda a prevenir la ansiedad y el déficit de atención o hiperactividad (Corraliza, et al., 2012; FjØrtoft, 2004; Wilson, 2008).

Desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Experimentales se revela la necesidad de acercar y proporcionar al alumnado los recursos y oportunidades didácticas para que se produzca una conexión con el mundo natural. Tener contacto con la naturaleza en la niñez influye en la intención de participar en actividades al aire libre en el futuro y en su comportamiento conservacionista como adultos (Cheng y Monroe, 2012). Se trata de sentirse parte de la naturaleza y descubrir el papel y el lugar que cada uno cumple en esa integración (Gibson y Pick, 2000), de manera que los niños¹³ desarrollen una conexión afectiva hacía el entorno natural provocando futuras actitudes de cuidado y respeto hacia el mismo (Chawla, 2007; Hinds y Sparks, 2008; Veselinovska, et ál., 2010).

Desde el marco normativo en Educación Infantil (BOE, 2007) se aboga por el disfrute de actividades en contacto con la naturaleza y la valoración de su importancia para la salud y el bienestar. Sin embargo, en la realidad de nuestras escuelas el contacto con la

¹³ Este artículo utiliza lenguaje no sexista. Las referencias a personas o colectivos en género masculino se hacen por economía del lenguaje y deben entenderse como un género gramatical no marcado.

naturaleza se realiza de forma puntual y no continuada, con diseño de actividades didácticas que incluyen gran parte de tiempo en espacios interiores (Sanz et al., 2018).

En la situación actual de pandemia en la que nos encontramos por la presencia del COVID-19, el uso de entornos exteriores donde llevar a cabo actividades se hace aún más necesario. La propuesta de ventilación constante de las aulas, la falta de espacios interiores en los centros educativos debido a la necesidad del mantenimiento de una distancia social, ha hecho que una de las medidas tomadas por algunos centros escolares al comienzo de este curso escolar, haya sido “sacar el aula al patio”. Pero, ¿disponen los centros escolares de patios que puedan ser verdaderos espacios educativos?

Los espacios, son un elemento indispensable y que constituye parte del triángulo didáctico, mediadores de la interacción entre el maestro, el alumno y el saber (Chevallard, 1985). Es más, los espacios son considerados como “el tercer maestro” debido a que es el aspecto que más visiblemente refleja las intenciones educativas (Trueba, 2015).

En los centros educativos, espacios no son solo las zonas interiores como las aulas, sino también las zonas exteriores como el patio del colegio o el parque próximo al centro educativo (Lladós, 2018). A pesar de que los patios escolares no suelen ser considerados como espacios educativos de primer orden, son espacios interesantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje: los niños hacen lo que les dejan hacer los lugares de los que disponen, se adaptan a las condiciones con las que se encuentran en el espacio de juego del centro (Molins-Pueyo, 2012).

Los patios escolares son espacios de juego donde los niños pasan una décima parte del calendario escolar anual de dedicación en tiempo de recreo (Salas y Vidal-Conti, 2020). En Educación Infantil, los principales métodos de trabajo se basan en el juego, ya que se trata de una actividad privilegiada que integra la acción (hacer) con las emociones (sentir) y el pensamiento (pensar) y que favorece el desarrollo cognitivo, afectivo, físico y social (BOE 2007). Por tanto, si el patio es un espacio creado para jugar y el juego es una herramienta didáctica esencial en educación será necesario considerar los patios escolares como un espacio educativo dentro de los centros escolares con alto potencial didáctico (Molins-Pueyo, 2012). De esta manera, los patios toman relevancia educativa como entornos de juego, donde entender el espacio y su relación con el mundo, y donde estimular y favorecer los aprendizajes ya que tienen un alto potencial para el desarrollo de la sociabilidad, convivencia, curiosidad, descubrimiento y creatividad.

Se ha observado que acondicionar zonas verdes con huertos y árboles en los patios de las escuelas producen cambios positivos y significativos en la atención y motivación de los alumnos y, además, mejora de los resultados académicos y del comportamiento (Freire, 2011).

Así, el espacio exterior de los colegios debería estar repleto de vida, donde se permita la existencia de materiales naturales como plantas, tierra, arena, troncos, agua y donde se provoquen experiencias como la observación de fenómenos naturales y la estimulación multisensorial. Espacios que permitan descubrir la fauna y flora que se esconde entre los elementos naturales y que inciten movimiento y todo tipo de actividades que impliquen algún reto para los niños (Lladós, 2018). Se deberían ofrecer entornos de aprendizaje naturales que permitieran a los niños aprender en y con la naturaleza (Freire, 2011; Gallego, 2017; Tonucci, 2012).

Pero, ¿sucede lo mismo en todos los centros escolares? Las características sociodemográficas, las líneas educativas, la ubicación y el carácter público o concertado de los centros educativos pueden ser factores que influyan en la presencia de espacios naturales en el patio escolar (Molins-Pueyo, 2012).

Este trabajo tiene como objetivo caracterizar la situación de los patios escolares de Educación Infantil en la ciudad de Zaragoza. En concreto pretende:

1. Cuantificar la proporción de espacio natural y espacio natural de uso didáctico en una muestra representativa de centros escolares.
2. Evaluar si la localización del centro educativo tiene relación con la proporción de zona natural de uso didáctico presente en el patio escolar.
3. Analizar si existen diferencias en las proporciones de zona natural de uso didáctico del patio escolar entre centros concertados y públicos.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

Los centros educativos de Educación Infantil y Primaria, generalmente disponen de patios escolares independientes. Este trabajo centra su atención en los patios de Educación Infantil. El proceso de selección de la muestra consideró los centros concertados y públicos de Educación Infantil y de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de

Zaragoza (n=132). Para la selección de la muestra se tomó como referencia la distribución de distritos escolares del Gobierno de Aragón que, actualmente, se delimitan en 8 ocho zonas (http://www.educaragon.org/files/mapa/pdf/10_1_3b.pdf). De cada una de las zonas se seleccionaron dos centros educativos concertados y dos públicos. Dicha selección fue aleatoria, obteniendo una muestra de 32 centros escolares, lo que suponía un 24.2% del total de centros escolares de la ciudad de Zaragoza.

2.2. Variables del estudio

Para caracterizar los patios escolares de la muestra de centros educativos seleccionados se tuvieron en consideración las siguientes variables:

- Superficies. En concreto: 1) superficie de la parcela total; 2) superficie del patio de Educación Infantil de cada uno de los centros. En caso de que el patio fuese compartido con los alumnos de Educación Primaria se consideró igualmente la totalidad de dicha superficie, 3) superficie de espacio verde y, 4) superficie verde de uso didáctico, considerándose como tal todos aquellos elementos que tengan un origen natural y a los que los alumnos puedan acceder para su aprendizaje o disfrute. Por ejemplo, la presencia de un huerto escolar, areneros o jardineras con plantas.
- Tipo de centro. Si se trataba de un centro concertado o público.
- Localización del centro. Para ello se consideró como referencia un punto céntrico de la ciudad de Zaragoza (plaza España) delimitando un radio de dos kilómetros. Los centros que se situaban dentro de este radio se consideraron céntricos, mientras que los situados fuera del mismo, fueron considerados como periféricos.

2.3. Procedimiento de recogida de datos y análisis

Las superficies consideraras fueron cuantificadas utilizando inicialmente la herramienta Google Earth, confirmando los datos con la realización de visitas a los centros escolares seleccionados, donde se realizaron las mediciones oportunas y se confirmaron detalles no perceptibles o de difícil medición con la herramienta (por ejemplo, pequeñas zonas verdes o la comprobación de la accesibilidad a las mismas por parte de los niños y niñas).

Tras la obtención de los datos se procedió a su análisis desde un punto de vista descriptivo considerando, a nivel comparativo atendiendo al tipo de centro y situación, las siguientes relaciones: 1) superficie de patio/superficie total del centro; 2) superficie de zona verde/superficie de patio y, 3) superficie de zona verde de uso didáctico/superficie de zona verde, tal y como se muestra en el apartado de resultados.

3. RESULTADOS

En este apartado se mostrarán los resultados obtenidos sobre el espacio que se dedica en los centros educativos a los patios escolares, se evaluará de manera descriptiva cómo son estos espacios desde un punto de vista didáctico y cómo influye la ubicación y el tipo de centro en las características del patio escolar.

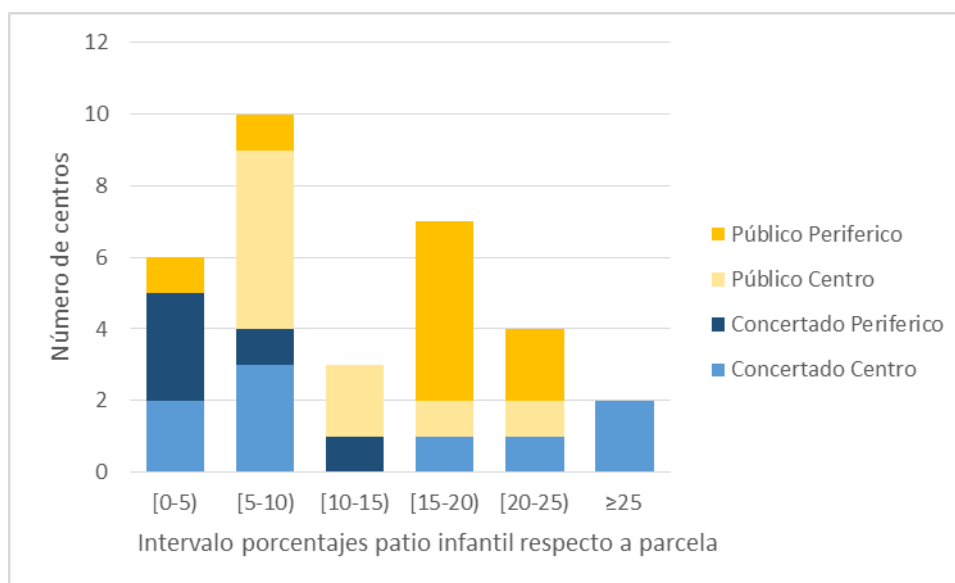
3.1. Espacios de patios escolares en Educación Infantil

El espacio empleado en los patios escolares de Educación Infantil es en la mitad de los centros estudiados inferior al 10% de la superficie total del centro, tal y como se observa en la figura 1. Únicamente 2 centros superan el 25 % de patio siendo en ambos casos centros que comparten patio con los niños de Educación Primaria.

No se observan diferencias notables en el tamaño de los patios según el tipo de centro, con presencia de colegios públicos y concertados en casi todos los intervalos de proporciones. Sin embargo, se observa que los centros periféricos suelen tener menor tamaño de patio relativo que los centros céntricos en el caso de los colegios concertados (Figura 1).

Figura 1.

Porcentaje de espacio dedicado a los patios escolares de Educación Infantil respecto a la parcela total de los centros escolares.



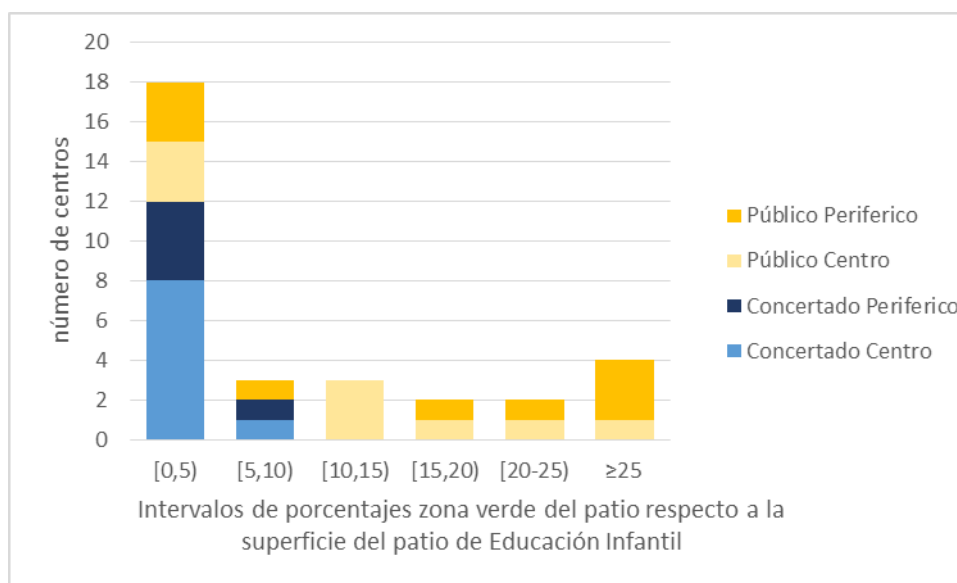
3.2. Espacios verdes en los patios en Educación Infantil

Respecto a la presencia de espacios verdes en los patios, en la figura 2 se observa que más de la mitad de los centros educativos estudiados tienen menos de un 5% de zona verde dentro del patio escolar dedicado a la etapa de Educación Infantil.

Concretamente, 11 centros educativos no tienen ninguna superficie de zona verde en el patio. De ellos, siete son colegios concertados y cuatro son colegios públicos. Por otra parte, seis de los colegios estudiados están en zonas céntricas de la ciudad y cinco en zonas periféricas (Figura 3). El hecho de no tener zona verde parece no estar relacionado con el tamaño relativo del patio, ya que podemos encontrar casos variados. Por ejemplo, centros con tamaños relativos de patio por debajo del 6% tienen proporciones de zona verde por encima del 50% y viceversa, centros con proporciones elevadas de patio presentan una superficie relativa de zona verde por debajo del 5%.

Figura 2.

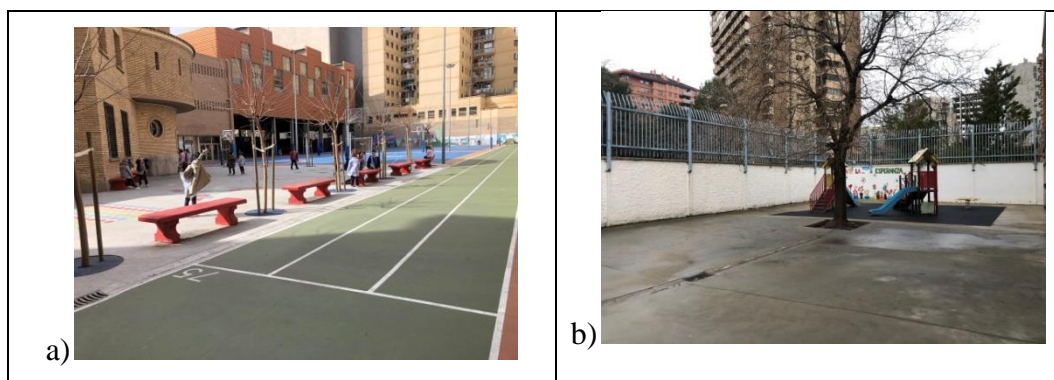
Porcentaje de espacio verde en los patios escolares respecto al patio total dedicado a la etapa de Educación Infantil.



Una tendencia clara mostrada en la figura 2 es que los centros públicos, independientemente de su localización, poseen más superficie relativa de zona verde en sus patios escolares que los centros concertados. Un 68.7% de los colegios públicos estudiados en este trabajo disponen de patios con más de un 10% de zona verde, mientras que todos los centros concertados presentan patios con menos de un 10% de zona verde, tanto si se sitúan en zonas céntricas como en periféricas.

Figura 3.

Imágenes de patios escolares con menos de un 1% de zonas verdes: a) Colegio concertado céntrico Compañía de María con un patio compartido para las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria y b) Colegio concertado periférico Santa María Reina.



3.3. Espacios verdes con uso didáctico en los patios en Educación Infantil

Si se tienen en cuenta únicamente los centros educativos con zonas verdes en sus patios escolares (21 centros), existen 3 centros que no poseen zona verde de uso didáctico a pesar de tener entre un 10 y un 25% de zonas verdes en sus patios (Figura 4). Por ejemplo, la zona verde del colegio público periférico Fernández Vizarra se trata de una zona decorativa a la que no se puede acceder porque hay equipos de electricidad y puede ser peligroso.

Asimismo, más de la mitad de los centros (57,1%, n=12) que disponen de zonas verdes con uso didáctico, tienen más del 75% de esa zona habilitada para su uso educativo (Figura 4). Concretamente, existen nueve centros que tienen el 100% de uso didáctico (seis públicos y tres concertados situados tanto en la periferia como en el centro). En la figura 5 se muestran dos ejemplos de dos de estos patios de colegios públicos: el colegio periférico Domingo Miral que posee un patio que es un pinar y el colegio céntrico Hilario Gimeno con una parcela del patio que es un arenero.

Figura 4.

Porcentaje de espacio verde con uso didáctico en los patios escolares respecto la zona verde dentro de los patios.

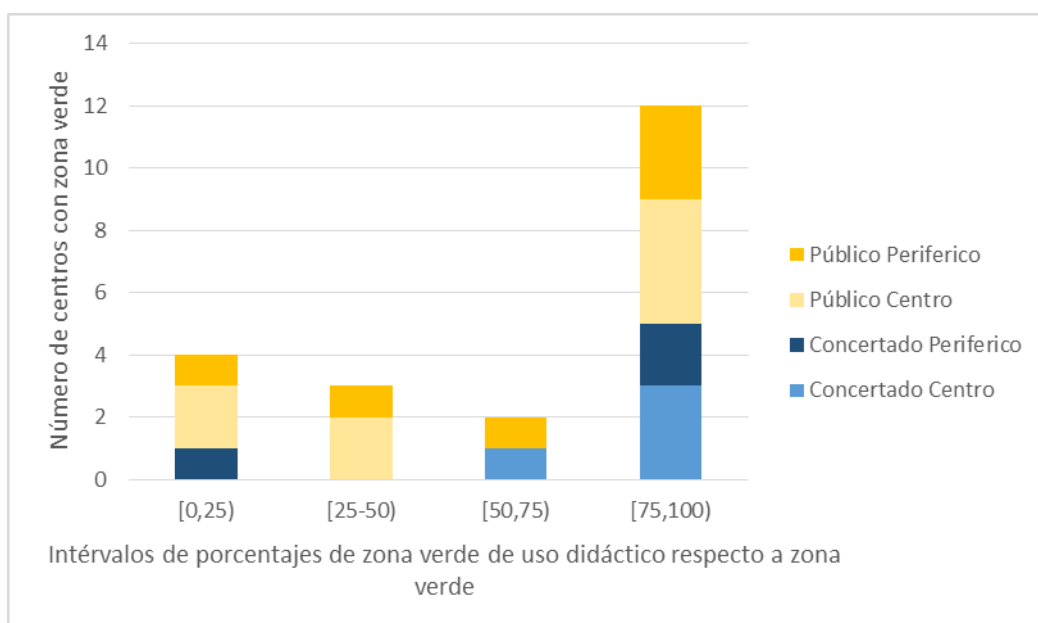
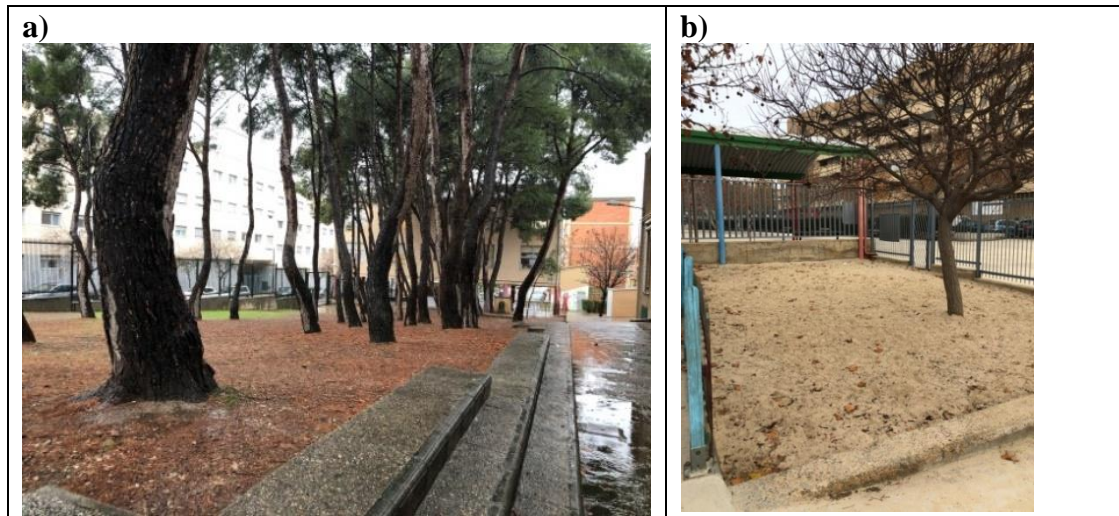


Figura 5.

Imágenes de los patios escolares del: a) Colegio público periférico Domingo Miral y b) Colegio público céntrico Hilario Gimeno.



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo ha tratado de caracterizar la situación de los patios escolares de Educación Infantil en la ciudad de Zaragoza en cuanto a su tamaño relativo y proporción de zonas verdes y zonas verdes que pueden ser utilizadas como espacios de aprendizaje. Asimismo, desde un punto de vista descriptivo, se han comparado estos parámetros atendiendo al tipo de centro (concertado o público) y la localización del mismo.

Los resultados muestran que, en general, los centros analizados disponen de poca superficie de patio y aún menos proporción de zona verde donde los niños puedan aprender sobre el medio natural próximo. Es destacable que 11 de los 32 centros analizados no disponen de ningún espacio verde en sus patios. Estos resultados sacan a la luz que los patios escolares, a pesar de ser un espacio educativo importante desde el punto de vista educativo (Molins-Pueyo, 2012), son en general zonas de “asfalto” vacías de elementos naturales con los que los niños puedan interactuar y aprender (Sanz et al, 2018).

Si bien, este hecho puede ser generalizable, se observan ciertas diferencias tanto en la tipología de los centros como en su localización. Curiosamente los centros concertados que se sitúan en zonas periféricas parecen tener menor proporción de patio que las zonas céntricas. Aspectos como la mayor libertad por parte de los niños, la presencia de menos tráfico en esas zonas pueden ser motivos por los cuales el diseño de estos centros fuese

pensado para realizar más actividades (tanto de recreo como escolares) fuera del recinto escolar. Sin embargo, no se observan diferencias relacionadas con la proporción de zona verde, situándose tanto en los centros periféricos como en los públicos su mediana por debajo del 5%. Pese a la pequeña zona verde habilitada en los patios escolares, en general, suele estar destinada para el uso y disfrute y, por tanto, es susceptible de ser empleada didácticamente. Independientemente de la localización del centro, más de la mitad de los centros que disponen de zona verde, dedican más del 75% de la misma para ser empleada didácticamente.

Por el contrario, aunque en cuanto a las dimensiones del patio no parecen existir diferencias en relación al tipo de centro, se observa una tendencia clara en relación a las zonas verdes presentes atendiendo a la tipología del centro. Mientras que los centros públicos presentan cierta diversidad, habiendo centros que incluso presentan proporciones de zona verde en su patio por encima del 70%, las proporciones de zona verde en los centros concertados están situadas por debajo del 10%. Así, trasladados estos datos a su potencialidad didáctica, el poco espacio verde de los centros concertados es en algunos casos 100% utilizable y en otros poco o nada utilizable. Molins-Pueyo (2012) analizaban las diferencias entre los centros situados en zonas sociales de clase alta y media-baja, detectando que en general los patios de los centros de zonas de clase alta tenían los patios más cuidados. Estos resultados podrían ser trasladados a las diferencias encontradas en este trabajo en lo relativo a la tipología de centro. Parece que los centros escolares de titularidad concertada, a pesar de estar más cuidados disponen de menos elementos verdes en sus patios.

El problema radica, por tanto, no en la zona de uso didáctico, ni incluso en las dimensiones del patio, sino en el poco espacio dedicado a zonas verdes. La mayoría de los centros están lejos de tener un ambiente natural en sus patios ya que suelen ser espacios pobres en diseño y equipamiento, muy alejados de la naturaleza y poco estimulantes para los niños (Marín, 2013). El aprendizaje con y en la naturaleza requiere de tiempo de contacto (Waite, et ál, 2006; Ghafouri, 2014) y qué mejor lugar donde establecer pequeños vínculos con ella que en el colegio, donde los niños pasan numerosas horas.

La actual situación socio-sanitaria en la que la presencia del COVID-19 en la vida académica aconseja que las acciones educativas sean al aire libre siempre que sea posible con la finalidad de minimizar el riesgo de contagio entre el alumnado y con personal

docente, ha hecho que se ponga en valor la importancia y los beneficios de ofrecer a los niños posibilidades de aprendizaje en espacios exteriores en torno a la naturaleza (Lladós, 2018).

Es necesario que los centros educativos ofrezcan oportunidades y experiencias positivas de enseñanza y aprendizaje en el mayor número de escenarios posible. Uno de ellos, sin duda, es el espacio dedicado al patio escolar: lugar donde pasan numerosas horas dentro de su horario escolar (Salas y Vidal-Conti, 2020) y más en el contexto de la crisis sanitaria actual. Es necesario repensar los patios escolares como espacio educativo para ofrecer entornos de aprendizaje naturales dentro de la escuela, pasando del dominante color gris de los patios al color verde y ofreciendo a los niños un contacto diario con la naturaleza donde puedan aprovecharse de todos los beneficios que ésta genera (Lladós, 2018). Esta tarea no es sencilla y es recomendable hacerlo paso a paso evitando abarcar demasiado en un periodo corto de tiempo. Y, para ello, se hace necesario el compromiso de toda la comunidad educativa.

Se puede empezar planteando la pregunta: ¿qué queremos que suceda en el patio? Un patio pensado minuciosamente formado por elementos de la naturaleza generan fascinación y curiosidad, estimulan el juego y la interacción y presentan muchas posibilidades de interpretación ya que son materiales transmisores de diversidad y riqueza sensorial (Franco y Llinares, 2019). Esta transformación de acercar la naturaleza a la escuela puede consistir en habilitar pequeños huertos escolares o jardines de plantas aromáticas, preparar hoteles de insectos, crear espacios planos con arena, piedras, tierra y/o hierba, zonas con desniveles por troncos de diferentes alturas o rocas, zonas de agua con canales que permitan el transcurso de agua y que desemboque en una zona de tierra creando barro, entre muchas otras opciones.

A pesar de ser conscientes de las limitaciones del presente estudio al disponer de datos una pequeña muestra de los centros escolares de la ciudad de Zaragoza, en este trabajo se han mostrado razones y datos que ponen en evidencia la necesidad de llenar de espacios verdes los patios escolares de los centros educativos. Para caracterizar más firmemente la situación encontrada en este trabajo, sería necesario ampliar la muestra a otros niveles educativos como Educación Primaria y Educación Secundaria y otras ciudades pudiendo caracterizar lo que sucede en el contexto educativo español, comparando los resultados con lo que sucede en otros países. Esta información podría ser útil para que las administraciones pudieran ofrecer oportunidades a los equipos docentes

para crear nuevos modelos de organización de los patios escolares como recurso educativo.

AGRADECIMIENTOS

Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (proyecto EDU2016-76743-P), así como por el Gobierno de Aragón (Grupo de investigación BEAGLE, perteneciente al Instituto Universitario de Investigación de Ciencias Ambientales de Aragón, IUCA) y cofinanciado con Feder 2014-2020.

REFERENCIAS

- BOE, Boletín Oficial del Estado (2007). Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Corraliza, J.A., Collado, S. y Bethelmy, L. (2012). Nature as a moderator of stress in urban children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 38, 253-263.
- Chawla, L. (2007). Childhood Experiences Associated with Care for the Natural World: A Theoretical Framework for Empirical Results. *Children, Youth and Environments*, 17(4), 144-170.
- Cheng, J.C.H. y Monroe, M.C. (2012). Connection to nature: children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49. <https://doi.org/10.1177%2F0013916510385082>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Franco, L.J.P. y Llinares, F. C. (2019). Materiales en la escuela infantil 0-3: objetos que tejen la vida cotidiana. *Aula de Infantil*, 101, 13-16.
- Freire, H. (2011). *Educación en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó.
- FjØrtoft, I. (2004). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117. <https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>

- Gallego, G. (2017). El patio del colegio: una asignatura más. *Educación y Futuro Digital*, 15, 101-132.
- Ghafouri, F. (2014). Close encounters with nature in an urban kindergarten: a study of learners' inquiry and experience. *Education*, 3-13, 42(1), 54-76. <https://doi.org/10.1080/03004279.2011.642400>
- Gibson, E. J. y Pick, A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. New York: Oxford University Press.
- Hinds, J., y Sparks, P. (2008). Engaging with the natural environment: The role of affective connection and identity. *Journal of Environmental Psychology*, 28(2), 109–120. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2007.11.001>
- Lladós, L. (2018). El contacto con la naturaleza: ¿moda o necesidad? *Aula de Infantil*, 96, 27-32.
- Marín, I. (2013). Los patios escolares: espacios de oportunidades educativas. *Rayuela Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos*, 8, 88-94.
- Molins-Pueyo, C. (2012). Patios escolares y diversidad sociocultural en Cataluña. Una investigación sobre usos y posibilidades para el juego y el aprendizaje. *Papers*, 97(2), 431-460.
- Robertson, J. (2017). *Educar fuera del aula. Trucos y recursos para ayudar a los docentes a enseñar al aire libre*. España: Ediciones SM.
- Salas, M.I. y Vidal-Conti, J. (2020). Orientaciones para crear patios activos en los centros escolares. *Retos*, 38, 745-753.
- Sanz, J., Sistiaga, M., Urkidi, P., Andoño, I., y Orbegozo, K. (2018). Educar en la naturaleza en infantil: modelo de evaluación para un bosque escuela. 28 *Encuentros de didáctica de las Ciencias Experimentales*. Iluminando el cambio educativo. Universidad de Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/20935>
- Trueba, B. (2015). *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Barcelona: Octaedro.
- Tonucci, F. (2012). *Peligro niños: Apuntes de educación 1994-2007*. Barcelona: Graó.
- Veselinovska, S.S., Petrovska, S. y Zivanovic, J. (2010). How to help children understand and respect nature? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2244–2247.
- Waite, S., Davis, B., y Rea, T. (2006). The special nature of outdoors: Its contribution to the education of children aged 3-11. *Australian Journal of Outdoor Education*, 10(2), 3-12.

Wilson, R. (2008). *Nature and Young children: encouraging creative play and learning in natural environments*. New York: Routledge.

Zeynep, H., Cabe, K. y Kantor, R. (2010). Understanding natural sciences education in a Reggio Emilia-inspired preschool. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(10), 1186-1208.

CAPÍTULO 41
RECREACIÓN DE TUMBAS PREHISPÁNICAS, UNA ESTRATEGIA
PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARQUEOLOGÍA EN EL CARIBE
COLOMBIANO

Edixon Quiñones Reyes, Rafael Ricardo Galindo Cruz

1. INTRODUCCIÓN

Según Binford (1962) la arqueología estudia un conjunto de elementos, que en algún momento formaron parte de un subsistema cultural; por su parte, lo cultural es un corpus organizado de maneras convencionales, que se manifiestan mediante la tecnología y el arte (Redfield, 1940) . Ejemplo de lo anterior son los contextos funerarios, dado que las tumbas, dan cuenta de la importancia del individuo en su comunidad, a la vez que reflejan aspectos políticos, económicos y religiosos de las comunidades (Abad, 2006; Ramírez, 2007).

En la región del Caribe Colombiano, se han realizado numerosas investigaciones arqueológicas, que han evidenciado el modo de vida de las poblaciones del pasado, entre las que se destacan: para el departamento del Atlántico los trabajos de Angulo (1983, 1988); para Bolívar, Reichel-Dolmatoff (1955, 1965, 1985) y Oyuela (1987, 1993, 2014); para el departamento de Córdoba Reichel-Dolmatoff y Dussan de Reichel, (1956); en el Magdalena Reichel-Dolmatoff y Dussan de Reichel (1943, 1991); Reichel-Dolmatoff (Reichel-Dolmatoff, 1954); Bischof (1971); Angulo (1978); Oyuela (1985); Langebaek (2005) y Dever (2010); para el departamento de Sucre, Plazas y Falchetti (1993, 1981, 1986). También, se han realizado investigaciones regionales como las de Reichel-Dolmatoff (1996) y Angulo (1981).

No obstante, es necesario buscar herramientas para el aprendizaje a partir de los resultados de dichas investigaciones, en estudiantes de las áreas de arqueología y bioarqueología. Con el ánimo de generar una estrategia de enseñanza en estudiantes de 8 y 9 semestre de antropología de la Universidad del Magdalena, y a su vez, potenciar la apropiación social del conocimiento, con el fin de potenciar el respeto y salvaguarda del patrimonio arqueológico en el departamento del Magdalena, se propuso realizar una exposición itinerante sobre tumbas prehispánicas del Caribe colombiano, esto nos permitió en primer instancia crear un entorno de aprendizaje dinámico y que a su vez

tuviera un efecto en la población local; para tal efecto, los estudiantes tuvieron que realizar desde una revisión bibliográfica intensiva, en la que se consultaron publicaciones, trabajos de grado, e informes inéditos de proyectos de arqueología, que daban cuenta del hallazgo de enterramientos. A partir de dicha revisión bibliográfica, se procedió a la construcción de réplicas de tres tipos enterramientos prehispánicos, representativos de la región; lo cuales, correspondieron a las culturas Chimila (900-1800 d.C), Malibú (1430-1480 d.C) y Tairona (900-1600 d.C), adicionalmente, se elaboraron cinco pósteres que contextualizaban los hallazgos arqueológicos, y otros tipos de enterramiento que, por sus grandes dimensiones no fueron replicados. Dichos materiales, fueron exhibidos en la Universidad del Magdalena, ubicada en la ciudad de Santa Marta, y trasladados a las localidades de: Pivijay, Medialuna, El Piñón, Aracataca, Fundación y Ciénaga, en el departamento del Magdalena, donde se generaron procesos de enseñanza a estudiantes de secundaria, por parte de los estudiantes de antropología que intervinieron en el diseño de la exposición.

Este ejercicio investigativo busco adicionalmente generar contexto de aprendizaje no formales entre los estudiantes de antropología y los estudiantes de secundaria de los municipios visitados mediante la construcción de la exposición, en ese sentido se parte de la idea de construir un vínculo de aprendizaje más allá de los espacios formales.

2. MÉTODO

Como estrategia de enseñanza se buscó crear un entorno donde los estudiantes no solo adquirieran los conocimientos técnicos pertinentes, sino que a su vez replicaran estos, acercándonos al proceso de aprender haciendo (Wompner, 2007), en ese sentido la primera parte de la metodología tuvo un enfoque documental, los estudiantes realizaron una revisión exhaustiva de la totalidad de las investigaciones de arqueología de la zona del caribe las cuales fueron clasificadas según los reportes de enterramientos, permitiendo así identificar los patrones funerarios que serían replicados.

La revisión bibliográfica realizada, permitió identificar tres tipos de formas de enterramiento para objeto de la exposición itinerante se decidió replicar dos tipos de tumbas de enterramientos primarios asociadas a los grupos Chimila (Departamento del Cesar) y Malibú (Departamento del Magdalena) y una forma de enterramiento secundario asociado al grupo Tairona (Departamento del Magdalena), debido a las

condiciones de la exposición itinerante en las características del tercer patrón de enterramiento, montículos funerarios, no fue incluido en términos de las réplicas. De igual forma, se definió la información que se plasmó en los 5 posters ilustrativos de sepulturas asociadas a los antiguos pobladores del Caribe Colombiano, que por sus dimensiones fueron imposibles de replicar a escala natural, y un póster con la definición y los conceptos claves que maneja la arqueología funeraria.

2.1. Diseño de la Exposición Itinerante

Una vez identificado el patrón funerario a ser replicado, los estudiantes tuvieron que realizar las réplicas tanto de los elementos arqueológicos, como bioarqueológicos y a su vez construir un diseño museográfico que permitiera al visitante de la exposición comprender la importancia de esta información como parte de los procesos de protección del patrimonio y la apropiación de esta historia como elemento constructor de las identidades territoriales.

2.2. Elaboración de las réplicas

Para la reproducción de los contextos funerario se realizó la reproducción de los restos óseos y las estructuras. Las muestras de material óseo empleado en el proceso de replicado fueron tomadas de la colección de restos óseos del laboratorio de Antropología Forense de la Universidad del Magdalena; cabe resaltar que los restos óseos replicados fueron escogidos teniendo en cuenta el sexo y la edad aproximada del individuo depositado en la sepultura real.

El hueso para replicar se cubrió con jalea de petrolato, con el fin de que la silicona acética sin fungicida (SAF) no se adhiriera al material óseo y evitar alteraciones en la integridad de la pieza esquelética, a la superficie del hueso se aplicaron tres capas de SAF uniformemente. Se elaboró un conducto redondo en uno de los extremos del molde por donde se introdujo la mezcla de resina. El molde fue recubierto con cemento portland en un contenedor de madera, con el fin de mantener la forma de la resina.

Posteriormente se preparó la resina de poliéster usando siguiendo el método propuesto por Gil (2012), sin embargo, como las réplicas necesitaron una opacidad total, se agregó carbonato de calcio y estireno, una vez vertida la muestra en el contramolde se dejó secar por 20 minutos. Una vez secas las muestras se realizaron los acabados

utilizando una lija de grano fino; después se aplicó con un compresor de aire una base de pintura acrílica de color marfil sobre todo el material copiado, finalmente se detallaron las tonalidades de las réplicas con diferentes colores.

Adicional a los restos óseos se realizaron réplicas de los elementos que acompañaban las tumbas, como herramientas líticas, restos cerámicos y se replicó la Urna funeraria asociada al entierro Tayrona reportada por Reichel Dolmatoff y Dussan de Reichel (1959). Para la ejecución de las réplicas se obtuvieron tres recipientes cerámicos de forma globular con las dimensiones similares a las vasijas cerámicas originales y una vasija cónica de base plana con boca ancha, destinada para la tapa de la urna funeraria.

Dos de las vasijas globulares, se les realizó un agujero de 15 cm de diámetro en el centro de la vasija, esto con el objetivo de permitir la observación de los restos óseos depositados en su interior. La tercera vasija globular se fragmentó para transformarla en una acumulación cerámica.

Las tumbas fueron fabricadas en cajones de madera trípex, dado que es un material resistente y puede ser desarmado con facilidad. La estratigrafía de las tumbas se recreó con tierra de diferentes tonalidades y en algunos casos se pigmentó arena para simular el color natural de las capas de suelo descritas en los textos de referencia. Posteriormente, las piezas de madera se trasladaron al Laboratorio de Antropología Forense de la Universidad del Magdalena, allí fueron reforzadas y ensambladas.

Debido a las necesidades de movilidad de la exposición y los tiempos destinados para su desarrollo, se decidió construir un guion que permitiera en primera instancia tener una mayor versatilidad en términos de los espacios disponibles en cada municipio visitado y la mayor eficacia en términos de la presentación de la información. Para ello adicional a la construcción de las réplicas de los tres contextos funerarios se decidió construir una serie de infografías que suministraran la información sobre los patrones funerarios del Caribe colombiano, su importancia en términos arqueológicos y como elementos en la construcción de la identidad de la región.

Las presentaciones en cada municipio se realizaron después del proceso de divulgación por diferentes medios de comunicación en cada una de las localidades, para ello se acudió a diferentes estrategias; entre estas se destacan la difusión por estaciones de radio, artículos de periódico, plataformas virtuales como Facebook, Twitter, YouTube e Instagram, en este espacio se dio información sobre la pertinencia, el lugar y los horarios establecidos previamente. Una vez instalado el espacio se dio apertura al público donde

se le explico a los visitantes el contexto arqueológico de los grupos humanos que se asentaron en el Caribe Colombiano en tiempos prehispánicos.

El proceso de replicado de las piezas permitió a los estudiante de antropología de la Universidad del Magdalena, entender componentes tanto bioarqueológicos como arqueológicos, el replicado de los restos óseos les permitió entender elementos específicos de la anatomía y los procesos tafonómicos, que debían ser visibles en las réplicas, en contraste la reproducción de la cultura material asociada a las características de manufactura de dichos materiales y sus cadenas operatorias conceptos fundamentales en la arqueología.

3. RESULTADOS

La exposición itinerante sobre Enterramientos Prehispánicos del Caribe Colombiano, se basó principalmente en un análisis exhaustivo sobre los patrones de enterramiento arqueológico en el Carie Colombiano, esta búsqueda y procesamiento de la información nos permitió identificar tres formas diferentes de enterramiento: 1) Enterramiento secundario, 2) Enterramiento primario o directo y por último 3) enterramiento en montículos. Sobre la base de esa información se proyectó la reconstrucción de dos de los patrones, el enterramiento secundario y el enterramiento primario, debido a las características propias de la exposición y su necesidad de desplazamiento la construcción del tercer patrón era inviable, no obstante, este fue presentado mediante la construcción de los pósteres y las infografías.

Para la construcción de las réplicas de los patrones de enterramiento se tomaron tres ejemplos de caso, el primero correspondiente a una tumba excavada por el grupo de arqueología GAIA (2017) la cual fue asociada al grupo prehispánico Chimilla. El segundo contexto funerario reconstruido correspondería nuevamente a un entierro directo en este caso asociado a los grupos Malibú reportado por Gutiérrez (2012), en este caso se reconstruyo la estratigrafía los restos óseos articulados pertenecientes a un individuo completo, 30 cuentas de collar, una vasija con tapa y 8 restos óseos de un infante.

Por último, la tercer replica manufacturada correspondió a un enterramiento secundario en urna reportado por el arqueólogo Reichel-Dolmatoff y Dussan de Reichel (1959) asociado a los grupos Tayrona que habitaron la Sierra Nevada de Santa Marta. En este se elaboraron los restos óseos de un individuo adulto, comprendido por: un cráneo,

una mandíbula, un fémur derecho, húmero izquierdo, dos vértebras, una escápula derecha. Adicionalmente se crearon las réplicas de 132 cuentas de collar asociadas al ajuar funerario.

Figura 1.

Proceso de replicado del material óseo



Como fase final del ejercicio de aprendizaje de los estudiantes de antropología se planeó la presentación de los resultados de la investigación a estudiantes de bachillerato de las localidades visitadas, el objetivo de esta socialización fue en primer instancia el afianzamiento de los conocimientos adquiridos mediante la praxis de la formulación de la exposición y en segundo lugar contribuir a la educación de la población juvenil de las localidades visitadas, buscado así transformar la visión que se tiene del pasado como riqueza y evidenciar otras relaciones.

El recorrido de la exposición itinerante logro visitar siete municipios del departamento del Magdalena-Colombia (Santa Marta, Medialuna, Pivijay, El Piñón, Fundación, Aracataca y Ciénaga) en un lapso de siete semanas. En estos espacios se presentaron los resultados obtenidos de la revisión documental sobre las prácticas funerarias en épocas prehispánicas del Caribe Colombiano.

La exposición itinerante conto con una gran cantidad de visitantes, esto fue resultado de la estrategia de difusión preliminar, para ello el uso de pautas radiales, el uso de plataformas web, la prensa local y las reuniones con las instituciones educativas fueron suficientes para lograr una gran acogida de la exposición por parte de las comunidades

visitadas, adicionalmente se realizo una serie de consultas a los visitantes que permitieron evaluar el impacto de la actividad en relación a la concepción del pasado.

Figura 2.

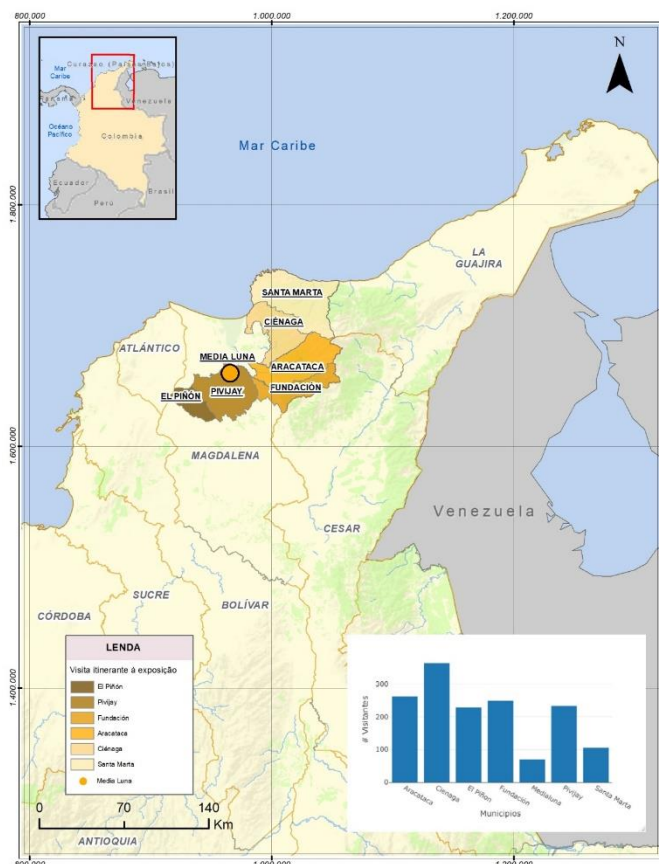
Exposición itinerante en el municipio de Fundación



La presentación de los estudiantes de antropología en las localidades permitió evidenciar la apropiación de los conceptos, técnicas y procesos de la arqueología y la bioarqueología, creemos que fue fundamental su inmersión a la temática mediante el desarrollo de un proyecto que tenía unas metas definidas y en ese sentido su vinculación con el desarrollo de las temáticas fue mucho más claro.

Figura 3.

Mapa de los lugares visitados y cantidad de visitantes por locación (elaborado por Isabel Romero Patiño)



El desarrollo de la exposición itinerante conto con la participación de 5 estudiantes de antropología de los semestres 8 y 9 y el seguimiento por parte de dos docentes del programa. Adicionalmente, durante el recorrido de la exposición se entablo el diálogo con cerca de 1360 estudiantes de secundaria distribuidos en los 6 municipios visitados y 100 estudiantes universitarios. En cada una de las visitas de la exposición se entabló una charla con los docentes de secundaria lo que permitió una articulación con las temáticas a desarrollar durante el ejercicio de aprendizaje.

4. DISCUSIÓN

La exposición itinerante de enterramientos prehispánicos del Caribe Colombiano permitió potenciar la apropiación social del conocimiento en las siete localidades donde se realizaron las presentaciones; en palabras de una de las visitantes: “Esto permite que los jóvenes tengamos un sentido de pertenencia y aprendamos a valorar y a replicar la

información que obtenemos sobre nuestro pasado”, (Andrea Vives, comunicación personal, 21 de marzo de 2019).

Igualmente, su desarrollo fue efectivo en el proceso de aprendizaje de conceptos fundamentales por parte de los estudiantes de 8 y 9 semestres de antropología de la Universidad del Magdalena, creemos que es fundamental comprender la diversidad de aprendizajes, en esa medida la metodología de aprender haciendo permite generar un mayor vínculo de los estudiantes y los conceptos a desarrollar, el compromiso de la socialización con otras personas incentivo a los estudiantes a profundizar en la temáticas.

No obstante, creemos es fundamental institucionalizar estos ejercicios como opción en el proceso de enseñanza universitaria, si bien aprender haciendo no es un concepto nuevo, la participación guiada no ha tenido un espacio definido institucionalmente, sino que ha partido desde el desarrollo de las mismas cátedras impartidas por los docentes que creen en esta metodología una opción de aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

La exposición itinerante de Enterramientos Prehispánicos del Caribe Colombiano, permitió a los estudiantes de antropología fortalecer elementos como el autoaprendizaje, como conocimiento activo, evaluativo en la medida que reflexiona sobre los resultados adquiridos, fortaleció el conocimiento situado, en la medida en que logro reflejar oportunidades reales de experimentación y social en la medida en que entendido que el aprendizaje no es un proceso individual, sino que puede nacer de una interacción social.

Por otra parte la visita a los municipios permitió a los participante entender que la historia territorial y la historia como sociedad es mucho más antigua de los que formalmente se ha explicado en estos territorios. Esta actividad es fundamental para crear procesos de apropiación territorial, esto permite generar elementos de construcción de identidades mucho más ricas y a su vez fomenta la protección de los espacios patrimoniales, sabemos que este es el primer paso y que es necesario generar un programa continuo de visitas en las comunidades que a su vez constituyan nuevas formas de aprendizaje local.

REFERENCIAS

- Abad, S. (2006). Arqueología de la Muerte: Algunos Aspectos Teóricos y Metodológicos. *Historiae*, 3, 1–23. <https://www.raco.cat/index.php/Historiae/article/view/286638>
- Angulo, C. (1978). *Arqueología de la Ciénaga Grande de Santa Marta* (First). Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales del Banco de la República.
- Angulo, C. (1981). *La Tradición Malambo, un Complejo Temprano en el Noroeste de Suramérica* (First). Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales del Banco de la República.
- Angulo, C. (1983). *Arqueología del Valle de Santiago, Norte de Colombia* (First). Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales. Banco de la República.
- Angulo, C. (1988). *Guájaro en la arqueología del norte de Colombia* (First). Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales del Banco de la República.
- Binford, L. (1962). Archaeology as Anthropology. *American Antiquity*, 28(2), 217–225. <https://doi.org/10.2307/278380>
- Bischof, H. (1971). *Die Spanisch-Indianische Auseinandersetzung in Der Nördlichen Sierra Nevada De Santa Marta: 1501-1600* (First). Friedrich-Wilhelm-Universität.
- Dever, A. (2010). Especialización Económica de Comunidades y su Relación con el Desarrollo de Complejidad Social: El Caso de Chengue, Parque Tairona, Colombia. *Jangwa Pana*, 9, 123–145. <https://doi.org/10.21676/16574923.25>
- GAIA, C. (2017). *Programa de Arqueología Preventiva: Ampliación Subestación de Energía Eléctrica El Copey Departamento del Cesar*.
- Gil, A. (2012). *Resinas de poliéster, guía de manejo*.
- Gutiérrez, J. (2012). *Programa de Seguimiento y Acompañamiento Arqueológico Preventivo del Área de la Localización y Vía de Acceso para el Emplazamiento del Pozo Exploratorio Samán Norte 1*.
- Langebaek, C. (2005). *The Prehispanic Population of the Santa Marta Bays. A Contribution to the Study of the Development of the Northern Colombian Tairona Chiefdoms* (First). University of Pittsburgh.
- Oyuela, A. (1985). *Fases arqueológicas en las Ensenadas de Neguanje y Cinto*. Universidad de los Andes.
- Oyuela, A. (1987). Gaira: Una Introducción a la Ecología y Arqueología del Litoral de la Sierra Nevada de Santa Marta. *Boletín Museo Del Oro*, 19, 35–55.

- Oyuela, A. (1993). *Sedentism, Food Production, and Pottery Origins in the Tropics: San Jacinto I; a Case Study in the Sabana de Bolívar, Serranía de San Jacinto, Colombia*. University of Pittsburgh.
- Oyuela, A. (2014). *San Jacinto I: Ecología Histórica, Orígenes de la Cerámica e Inicios de la Vida Sedentaria en el Caribe Colombiano*. Universidad del norte.
- Plazas, C., & Falchetti, A. M. (1981). *Asentamientos Prehispánicos en el Bajo Río San Jorge* (First). Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales del Banco de la República.
- Plazas, C., & Falchetti, A. M. (1986). Cerámica Arcaica en las Sabanas de San Marcos, Sucre. *Boletín Museo Del Oro*, 1, 16–23.
- Plazas, C., Falchetti, A. M., & Archila, S. (1993). *La sociedad Hidráulica Zenú: Estudio Arqueológico de 2.000 años de Historia en las Llanuras del Caribe Colombiano* (First). Banco de la República, Museo del Oro.
- Ramírez, I. (2007). Cultura y Cultura Material: Aproximaciones a los Conceptos e Inventario Epistemológico. *Anales Del Museo de América*, 15, 217–236.
- Redfield, R. (1940). The Folk Society and Culture. *American Journal of Sociology*, 45(5), 731–742.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1954). Investigaciones Arqueológicas en la Sierra Nevada de Santa Marta: Partes 1 y 2. *Revista Colombiana de Antropología*, 2, 145–206.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1955). Excavaciones en los Conchales de las Costas de Barlovento. *Revista Colombiana de Antropología*, 4, 248–272.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1965). *Excavaciones Arqueológicas en Puerto Hormiga (Departamento de Bolívar)* (First). Ediciones de la Universidad de los Andes.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1985). Monsú un Sitio Arqueológico. In *Boletín Museo del Oro* (First). Biblioteca Banco Popular.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1996). *Arqueología de Colombia. Un Texto Introductorio* (First). Fundación Segunda Expedición Botánica.
- Reichel-Dolmatoff, G., & Dussan de Reichel, A. (1943). Las Urnas Funerarias en la Cuenca del Río Magdalena. *Revista Del Instituto Etnológico Nacional*, 1, 209–281.
- Reichel-Dolmatoff, G., & Dussan de Reichel, A. (1956). Momil Excavaciones en el río Sinú. *Revista Colombiana de Antropología*, 5, 110–333.

- Reichel-Dolmatoff, G., & Dussan de Reichel, A. (1959). La Mesa: un complejo arqueológico de la Sierra Nevada de Santa Marta. *Revista Colombiana de Antropología*, 8, 159–214.
- Reichel-Dolmatoff, G., & Dussan de Reichel, A. (1991). *Arqueología del Bajo Magdalena: Estudios de la Cerámica de Zambrano* (First). Banco Popular, Fondo de Promoción de la Cultura.
- Wompner, F. (2007). Aprender a Aprender. Un Método Valioso para la Educación Superior. *Observatorio de La Economía Latinoamericana*, 72.

CAPÍTULO 42

APROPIACIÓN Y USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA: RETOS EN ÉPOCA DE COVID 19

Luis Carlos Cárdenas Ortiz y Ester Martín-Caro Álamo.

1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) son determinantes en el progreso de la educación a nivel mundial. Pensar en las tecnologías como herramientas que fortalecen los procesos de enseñanza aprendizaje en educación, significa adentrarse en el nuevo paradigma del mundo globalizado, donde es posible servirse de las nuevas tendencias tecnológicas para garantizar una educación de alta calidad, especialmente en instituciones de Educación Superior.

De esta manera, de acuerdo con Bustos y Román (2011), tras las nuevas tendencias en tecnología y la incorporación de las mismas a los contextos educativos, es preciso pensar en la manera en que éstas pueden ser útiles para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, es decir “conseguir una comprensión más acabada sobre cómo, hasta qué punto y bajo qué circunstancias y condiciones la incorporación de las TIC a los procesos de formales de enseñanza y aprendizaje modifican las prácticas en el seno de las aulas” (p. 4), pensando así en su utilidad para forjar nuevas formas de aprender y de enseñar, con el fin de dejar atrás modelos tradicionalistas de enseñanza aprendizaje.

Debido a la pandemia por COVID 19, que ha afectado todas las maneras de relación directa entre los seres humanos, en América Latina, según Arias *et al.*, (2020), “(...) más de 26 millones de estudiantes y 1.4 millones de docentes que pasaron súbitamente a un ambiente de enseñanza remota de emergencia para dar continuidad a los procesos educativos” (p. 7), siendo un panorama poco alentador para el entorno, teniendo en cuenta los niveles económicos de los países que lo integran, reposando esto en la dificultad de los actores educativos (principalmente estudiantes) para la obtención de recursos tecnológicos que permitan adaptarse a la manera remota de hacer educación que, aunque era conocida, no se había sido considerada como la alternativa que primara sobre la educación presencial (Núñez y Paredes, 2018; Escuder, 2019; Ierache *et al.*, 2020; Díaz

y Gutiérrez, 2020; Mateus, Andrada y Quiroz, 2020; Alva, 2020; Lloyd, 2020; Lugo y Ithurburu, 2020).

El panorama en el contexto colombiano con relación a las TIC en Educación Superior, corresponde, más allá de la disponibilidad, a una dificultad con respecto a la apropiación y uso. Es por ello que, para Valencia (2020), la problemática en Colombia con respecto a la educación virtual tiene que ver con la poca preocupación hacia “cómo las herramientas tecnológicas se incorporan a los procesos educativos y cómo se articulan con las estructuras curriculares de los entornos educativos” (p. 4). Debido a la pandemia por COVID 19, la educación colombiana estuvo obligada a reemplazar la educación presencial, incluyendo, casi que de manera abrupta, la virtualidad; sobre esto hace mención Rey (2020) al considerar como una carencia determinante para la obstaculización de una educación que abarcara toda la población, las dificultades de conectividad, teniendo en cuenta las condiciones de algunos sectores del país (rurales, por ejemplo), la brecha socioeconómica, entre otros factores de igual relevancia entre el que destacan diversas investigaciones y que corresponde al *analfabetismo tecnológico* (Triana, 2020; Alarcón, 2020; Osorio *et al.*, 2020; Contreras, Fuentes y González, 2020; Hurtado, 2020; Rico *et al.*, 2020).

En el departamento del Atlántico, según la investigación realizada por Martínez *et al.* (2020), según su investigación realizada con estudiantes de la Universidad del Atlántico con sede en el municipio de Suán, presentaban dificultades en cuanto a la apropiación y uso de las TIC, lo cual se veía reflejado en el desconocimiento de herramientas de Microsoft Office de uso común para el desarrollo de actividades académicas como Word y Excel, repositorios institucionales, softwares para el procesamiento de dato, entre otros. La carencia de conocimientos básicos sobre el manejo de herramientas ofimática de uso común para el desarrollo de actividades académicas, se debe, principalmente, a los modelos de enseñanza tradicionalistas, que inducen al desarrollo de la clase desde el enfoque netamente teórico.

En épocas de COVID 19, a pesar de los esfuerzos por dotar a los estudiantes de herramientas tecnológicas y conectividad para el desarrollo de las actividades académicas de manera remota en la Universidad del Atlántico, queda, como asignatura pendiente, el fortalecimiento de las competencias tecnológicas de los estudiantes, ya que no es suficiente con el recurso: se requiere además la apropiación, formación, conocimiento y

uso de las mismas, como también su adaptabilidad a los procesos curriculares en Educación Superior.

Los estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad del Atlántico, según la experiencia del investigador en calidad de docente, requieren de cursos de capacitación y fortalecimiento de los conocimientos y usos de los distintos recursos que pueden encontrarse en la red y que pueden ser útiles para adaptarse a la educación virtual de manera asertiva en esta época de pandemia. Esto, puesto que, la gran mayoría de los universitarios, reconoce el desconocimiento sobre la búsqueda de textos en repositorios institucionales o para acceder a plataformas educativas, bibliotecas virtuales o la búsqueda en recursos como Google Académico.

Con los antecedentes antes descritos, este estudio se propuso como objetivo, identificar el nivel de apropiación, formación y uso de las TIC en estudiantes de un programa de pregrado de la Universidad del Atlántico de la ciudad de Barranquilla (Colombia), que permita conocer la manera en que los estudiantes afrontan la educación virtual a la que ha inducido de manera abrupta la pandemia por COVID 19.

2. MÉTODO

El estudio se realizó con estudiantes de la Universidad del Atlántico en el semestre 2020-1, matriculados en la carrera profesional Administración de Empresas, cuya población estuvo conformada por seiscientos setenta y dos (672) estudiantes desde primero hasta décimo semestre.

2.1. Diseño y muestra

La investigación corresponde al diseño no experimental, de tipo descriptivo y corte transversal, con una muestra no probabilística por conveniencia conformada por doscientos cuarenta y siete (247) universitarios, teniendo en cuenta como criterios de inclusión, que se encontraran matriculados en la carrera Administración de empresas en el semestre 2020-1, que contaran con correo institucional para la correspondencia, que no se encontraran realizando prácticas profesionales y, asimismo, firmaran consentimiento informado de forma digital.

2.2. Procedimiento

Se obtuvo el listado de estudiantes a través de la cooperación de Bienestar Universitario de la Universidad del Atlántico con su respectivo correo institucional, con el fin de enviar el enlace para la realización del formulario y firma de consentimiento informado; en este formato, se brindó la información correspondiente sobre las implicaciones de la investigación, la manera en que debían responder a los interrogantes, el objetivo del estudio y, asimismo, la garantía de protección de identidad, al igual que se manifestó a los participantes que podían retirarse de la investigación en cualquier momento.

2.3. Instrumento

El instrumento utilizado fue el cuestionario sobre Actitud, Conocimiento y Uso de las TIC (ACUTIC), teniendo en cuenta la versión validada por Mirete et al., (2015) en una población universitaria de habla hispana conformada por 1.906 estudiantes de la Universidad de Murcia, con un Alpha de Cronbach de .891. Este cuestionario autodilucidado consta de 31 ítems agrupados en 3 dimensiones: primero, la actitud ante el uso de las TIC (del ítem 1 al 7); segundo, formación/conocimiento de determinadas TIC (del ítem 8 al 19) y, tercero, uso que realiza de algunas TIC (clasificado este último en dos escalas que destacan usos personales de las TIC y en educación, del ítem 20 al 31). Cada dimensión consta de valoración tipo escala de Likert con 5 valores, ajustados a las características de la dimensión, donde el valor menos es 1 (menor acuerdo con el ítem) y el mayor es 5 (mayor acuerdo con el ítem).

2.4. Análisis estadístico

Para el procesamiento de datos se utilizó la versión del software IBM SPSS, versión 23. La interpretación de los datos se realizó mediante un análisis estadístico univariado, midiendo las variables en escala nominal y describiendo los datos mediante frecuencia y porcentaje.

2.5. Consideraciones éticas

Esta investigación fue aprobada en septiembre de 2020 por el Comité de Ética de la Dependencia de Investigaciones de la Universidad del Atlántico. La investigación además se adaptó a las disposiciones legales que reposan en la Ley 1581 de 2012 que indican la protección de la identidad y suministrar a los participantes consentimiento informado.

3. RESULTADOS

3.1. Características sociodemográficas

En la tabla 1 se presentan los aspectos sociodemográficos de la muestra estudiada, permitiendo conocer que esta estuvo conformada mayormente por mujeres con un 66%. La edad promedio fue de 18,2 años, prevaleciendo el rango de 17 a 21 años (39,7%). El nivel económico con mayor tendencia fue el estrato 1(bajo), representado en un 86,6%. En relación con el semestre académico, la mayoría de los estudiantes se encontró en primer semestre (42,1%).

Tabla 1.

Caracterización sociodemográfica de la muestra

Criterio	Valores		
	n	%	
Sexo	Masculino	84	34
	Femenino	163	66
Edad	17-21	98	39,7
	22-26	87	35,2
	27-30	32	13
	Mayores de 30	30	12,1
Nivel económico	Estrato 1 (bajo)	214	86,6
	Estrato 2 (medio-bajo)	22	8,9
	Estrato 3 (medio)	11	4,5
Semestre	1	104	42,1
	5	98	39,7
	9	45	18,2

Nota. Elaboración propia.

3.2. Actitudes ante el uso de las TIC

Con relación a las actitudes ante el uso de las TIC, es decir, la importancia que consideran los estudiantes sobre su uso, se observa que, para la totalidad de la muestra estas tecnologías fomentan la implicación en los procesos de enseñanza aprendizaje, considerando además que los profesores deben utilizar las TIC para mejorar los procesos de aprendizaje, que es imprescindible su incorporación en las aulas universitarias, permiten la mejora de las clases y facilitan su desarrollo, permiten la consecución de competencias y proporcionan flexibilidad de espacio y tiempo para la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

3.3. Formación y conocimiento sobre las TIC

Cuando se precisa en conocer la formación y conocimientos sobre las TIC, cuando se cuestiona a los estudiantes sobre el conocimiento de herramientas de usuario y programas básicos, afirma el 72% poseer nivel bajo de formación y conocimiento, lo que sucede también con el uso de sistemas de información en red (77,2%), bibliotecas y bases de datos digitales (93,2%), programas para la edición de imagen, audio y video (87,3%), plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje (100%), programas para el análisis de datos (100%), recursos educativos en red (92%), creación de materiales virtuales y recursos en red para la enseñanza y el aprendizaje (100%) y, programas educativos de autor (100%). Por otra parte, gran parte de los estudiantes manifiestan poseer un nivel alto en cuanto al conocimiento de herramientas como buscadores de información en red (76%), sistemas de comunicación (58,2%), herramientas 2.0 (74%) y espacios de interacción social (100%).

3.3. Uso de las TIC

Finalmente, al consultar a los estudiantes sobre el uso de las TIC, es decir, al manejo de las herramientas tecnológicas con diversos fines (ya sea académicos o de ocio), la totalidad de la muestra reconoció que no posee no hace uso de bibliotecas y bases de datos digitales, programas para la edición de imagen, audio y video (Photoshop, Pixelmator,

Audacity, PowerSoundEditor, Windows Movie Maker, entre otros), plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje (Sakai, Moodle, Suma, entre otras), programas para el análisis de datos (SPSS, Mynstat, Nud.ist, Atlas ti, entre otros), recursos educativos en red (traductores, cursos, podscat, repositorios de objetos de aprendizaje, entre otros), creación de materiales virtuales y recursos de red para la enseñanza aprendizaje (portafolios electrónicos, Web didáctica, Wikis, videojuegos, entre otros) y programas educativos de autor (Clic, JClic, Hot Potatoes, NeoBook, entre otros). Por otra parte, el recurso que consideran los estudiantes que poseen un nivel de uso bajo, se encuentran las herramientas de usuario y programas básicos (Word, Power Point, entre otros) con un 76%.

Por último, con respecto a los recursos tecnológicos que, según los estudiantes, poseen un uso o manejo muy alto, se encuentran los espacios de interacción social (Facebook, Pinterest, Instagram, Twitter, WhatsApp, entre otros) con un 100%. También, los buscadores de información en red (Google, Yahoo, Bing, Lycos, entre otros) (89,3%), los sistemas de comunicación (correo electrónico, foro, chat, videoconferencia, entre otros) (65,2%)y, por último, las herramientas 2.0 (Youtube, Slide Share, Picasa, Flickr, Blogger, Wikispaces, entre otros) (62%).

4. DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos a través de la investigación, es posible considerar que los estudiantes del programa de pregrado Administración de Empresas no cuentan con la formación, conocimientos y actitudes para afrontar la educación virtual en la época de pandemia vigente, lo cual podrá verse reflejado en su rendimiento académico. Este estudio guarda relación con el realizado por Martínez *et al.* (2020), donde, estudiantes de un programa de la Universidad del Atlántico afirmaban desconocer el uso de herramientas básicas como el paquete de Office, el manejo de softwares educativos, la consulta en bibliotecas digitales o en repositorios institucionales, entre otros.

Es importante el resultado que se obtiene referente a la apropiación de las TIC, pues representa una oportunidad para fomentar la formación del estudiante, con el fin de adaptar las competencias tecnológicas a su proceso de aprendizaje; el pensamiento receptivo sobre la inclusión de las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, está relacionado con la mejora de la calidad de la Educación Superior, implicando el

compromiso del docente en servirse de las tecnologías para el fortalecimiento de los actos educativos, induciendo al estudiante al uso continuo de plataformas digitales, repositorios institucionales, búsqueda en internet, uso de softwares educativos, entre otras herramientas TIC. Estos resultados son coherentes con lo evidenciado en investigaciones realizadas a lo largo de la pandemia, donde se asevera que, la emergencia por COVID 19, es una oportunidad para fortalecer las competencias tecnológicas tanto de estudiantes como docentes, capacitando al estudiante para hacer frente a los retos del mundo globalizado que cada vez es más exigente con respecto a las tecnologías incluidas en la educación, en reemplazo de los modelos tradicionalistas de enseñanza aprendizaje (Lugo y Ithurburu, 2020; Escuder, 2019; Ierache *et al.*, 2020; Díaz y Gutiérrez, 2020; Mateus, Andrada y Quiroz, 2020; Alva, 2020; Lloyd, 2020; Triana, 2020; Alarcón, 2020; Osorio *et al.*, 2020; Contreras, Fuentes y González, 2020; Hurtado, 2020; Rico *et al.*, 2020).

Por otra parte, en cuanto a la formación y conocimiento sobre las TIC, se visualiza en los estudiantes de Administración de Empresas, un conocimiento y formación limitada sobre las tecnologías, lo cual podría generar dificultades para que el estudiantado desarrolle actividades que exige la educación virtual, siendo un obstáculo para el proceso de enseñanza aprendizaje y la comunicación asertiva entre estudiantes y docentes. Esto, según estudios realizados antes de la pandemia en el contexto latinoamericano y, específicamente en Colombia, ha sido un problema común, pues, la inclusión de las TIC en la educación superior se ha fundamentado estrictamente a insumos y no a la capacitación de estudiantes y docentes para la integración de las tecnologías a los procesos curriculares (Núñez y Paredes, 2018; Escuder, 2019; Martínez *et al.*, 2020).

Finalmente, el uso de las TIC por parte de los estudiantes muestra la carencia en el manejo de herramientas educativas como plataformas digitales, programas para el procesamiento de datos, manejo de herramientas de Office, entre otras; cuestión diferente sucede cuando se analiza el uso de herramientas tecnológicas como correos electrónicos, aplicaciones para la comunicación (como Facebook, WhatsApp, entre otras), la obtención de información a través de buscadores web o el acceso a herramientas 2.0 para la reproducción multimedia en la web.

Teniendo en cuenta el interés de los estudiantes hacia el uso de plataformas audiovisuales y redes sociales, los docentes deben explorar las afinidades y gustos de estos y afianzarlas al currículo académico, lo que significará la adaptación de la educación a las nuevas tendencias, especialmente en la época de pandemia para mantener el interés

del estudiantado. Esto concuerda con la investigación realizada por Díaz y Gutiérrez (2020), quienes aseveran que, gobiernos como el argentino están utilizando las redes sociales (Facebook, especialmente) para generar mayor impacto con los contenidos políticos, educativos y culturales, lo que ha permitido la enseñanza aprendizaje a través de estos recursos en la pandemia, garantizando que la educación pueda ser abarcativa, cerrando las brechas tecnológicas con mayor visibilidad en esta época.

5. CONCLUSIONES

El estudio develó aspectos que podrían ser útiles tanto para pensar en la formación del estudiante sobre el uso de recursos educativos inmersos en la web, como la posibilidad de afianzar al modelo de enseñanza aprendizaje virtual al que ha inducido la pandemia, las afinidades digitales de los estudiantes para convertirlas en herramientas que fortalezcan el acto pedagógico, generando así un mayor interés del estudiantado en Administración de Empresas de la Universidad del Atlántico hacia la apropiación de las TIC, lo que será determinante para fortalecer conocimientos que redundan en una utilidad de las mismas con fines académicos.

Lo anterior es necesario, teniendo en cuenta las falencias o brechas existentes en materia de conocimiento, apropiación, formación y uso de las TIC, que se refleja en el bajo o nulo interés del estudiante por recurrir a las tecnologías como facilitadores educativos y, asimismo, una manera de dinamización del acto pedagógico. Es entonces determinante el rol del docente como integrador de las tecnologías al currículo académico, fortaleciendo las competencias tecnológicas del estudiantado, que le serán útiles tanto para su vida académica como al culminar su etapa universitaria, teniendo en cuenta que, en el campo laboral, las exigencias sobre el uso en nivel intermedio y avanzado de estas tecnologías son cada vez mayores.

Resulta entonces de gran interés conocer la apropiación, formación y uso de las TIC en el profesorado del Programa de Administración de empresas, como también la manera en que introducen las tecnologías a sus actos educativos y cuál ha sido el impacto de su inclusión en la educación; esto con el fin de identificar las necesidades del docente que sesgan la integración de las tecnologías al currículo académico, superando el uso tradicional de estas para la comunicación y convertirlas así en una herramienta pensada

más allá de la pandemia, que permita a futuro la educación sincrónica y asincrónica en la Universidad del Atlántico.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2020). La educación digital en Colombia en tiempos de Covid 19 y su impacto en las organizaciones educativas. *Trabajo de Especialización*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/36658/Ensayo%20Rub%c3%a9n%20Dar%c3%ado%20Alarc%c3%b3n%20Su%c3%a1rez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alva, A. (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)
- Arias, H., Escamilla, J., López, A., y Peña, L. (29 de junio de 2020). ¿Cómo perciben los docentes la preparación digital de la Educación Superior en América Latina? Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/encuesta-preparacion-digital-docentes-universitarios-america-latina>
- Bustos, A., y Román, M. (2011). La importancia de evaluar la incorporación y el uso de las TIC en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3-7. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num2/editorial.pdf>
- Contreras, L., Fuentes, H., y González, K. (2020). Transformación de la educación frente a la pandemia y la analítica de datos. *Boletín redipe*, 9(7), 91-99. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1021>
- Díaz, L., y Gutiérrez, E. (2020). Utilización de la red social Facebook por parte del gobierno de Bahía Blanca en tiempo de Coronavirus. Análisis de factores que influyen las interacciones en las publicaciones. *Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur*, 1-15. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/108402>
- Escuder, S. (2019). Regionalización de la brecha digital. Desarrollo de la infraestructura de las TIC en Latinoamérica y Uruguay. *PAAKAT: revista de tecnología y sociedad*, 9(17). <https://doi.org/10.32870/pk.a9n17.356>
- Ierache, J., Igarza, G., Mangiarua, N., Becerra, M., Bevacqua, S., Verdicchio, N., . . . Sena, M. (2020). Herramienta de realidad aumentada para facilitar la enseñanza en

- contextos educativos mediante el uso de las TICs. *Revista Latinoamericana de Ingeniería de Software*, 2(6), 365-368.
https://repositoriocyt.unlam.edu.ar/bitstream/123456789/433/1/c168_3.pdf
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID 19. En H. Casanova, *Educación y pandemia: una visión académica* (págs. 115-121). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf
- Lugo, M., y Ithurburu, V. (s.f.). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31. <https://doi.org/10.35362/rie7913398>
- Martínez, C., Castro, C., Rocha, D., y Nieto, I. (2020). Uso de las TIC en Arquitectura: experiencia de un programa tecnológico de la Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia. *Módulo Arquitectura*(25), 67-84.
<http://doi.org/10.17981/mod.arq.cuc.25.1.2020.03>
- Mateus, J., Andrada, P., y Quiroz, M. (2020). La formación docente en educación mediática en Latinoamérica. En I. Aguaded, y A. Vizcaíno, *Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (págs. 445-452). Madrid: Ediciones Comunicar. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2020>
- Núñez, E., y Paredes, T. (2018). Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y su integración en las universidades públicas autónomas venezolanas en el contexto Latinoamericano. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 3(6), 1-25.
<http://www.unilibrecucuta.edu.co/ojs/index.php/gestionyd/article/view/390/370>
- Osorio, J., Moreno, L., Ledesma, A., Mosquera, J., Segura, M., Álvarez, J., . . . Ramírez, J. (s.f.). Sobre la obligada virtualización de los programas académicos en tiempos de pandemia: percepciones desde los programas de ingeniería industrial del Valle del Cauca y Cauca. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*.
<https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/732>
- Rey, D. (2020). Las TIC en Colombia y su implementación en la educación en tiempos de pandemia. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/36659/ENSAYO%20LAS%20TIC%20EN%20COLOMBIA%20Y%20SU%20IMPLEMENTACION%20EN%20LA%20EDUCACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Rico, D., Arenlz, Y., Barrientos, E., Coronel, A., Cuesta, F., y Bayona, E. (2020). Plataforma Moodle como apoyo a la presencialidad: Experiencia de uso en la Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña en tiempo de Covid-19. *Interacción*, 1(2), 74-84.
<http://revista.aipo.es/index.php/INTERACCION/article/view/25/34>
- Triana, R. (2020). Estado del arte de las telecomunicaciones en Colombia en tiempos de pandemia Covid-19. *Trabajo de Especialización*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/36065/Triana%20Perdomo%20Ruth%20Tatiana%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valencia, J. (14 de abril de 2020). Covid-19, TIC y Educación: ¿Por qué no estábamos preparados? Barranquilla: Fundación Universidad del Norte.
<https://www.uninorte.edu.co/web/blogobservaeduca/blogs/-/blogs/covid-19-tic-y-educacion-por-que-no-estabamos-preparados->

CAPÍTULO 43

HERENCIA Y COMUNIDAD DE BIENES IMPLEMENTADOS EN UNA METODOLOGÍA ACTIVA PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO CIVIL Y DERECHO ROMANO

Elisa Muñoz Catalán

1. INTRODUCCIÓN

Si algo estamos aprendiendo de la actual situación de pandemia mundial causada por el COVID-19 es que, en el ámbito docente, debemos tender a una metodología más activa, por la que se fomente el uso de recursos digitales, así como la evaluación continua y el trabajo continuado de nuestros estudiantes. Lo que supone, sin duda, una progresiva adaptación del docente universitario al teletrabajo y al manejo de dichas herramientas online, pues seguramente tardemos aún mucho tiempo en volver a lo que hasta ahora llamábamos “normalidad”.

Con la resolución del siguiente caso frecuente en la práctica de todo jurista sobre comunidad de bienes, reparto hereditario y personas jurídicas, pretendemos que el alumno que estudia el Grado en Derecho se encuentre motivado, aplique los contenidos teóricos explicados por el profesor de Derecho Civil: Derecho de Familia y Sucesiones, Derecho de Persona y Derechos Reales (*-e incluso Derecho Romano, por ser ésta la antecesora del Derecho Civil-*) y, desde el principio, aprenda a razonar jurídicamente acerca de cuáles son los problemas legales que debe resolver aplicando las fuentes jurídicas¹⁴. A la luz de dichos datos y teniendo presente las reglas contenidas en el Código Civil español: 1º Resume los hechos con relevancia jurídica. 2º ¿Se ha constituido una persona jurídica? Justifica tu respuesta. 3º ¿Qué tipos de derechos aparecen en el supuesto planteado?

¹⁴ Aportando tanto en clase como en el aula virtual de la materia, tras un proceso previo e imprescindible de interpretación, la solución que considere más acorde a las reglas y principios contenidos en el vigente Código Civil español. Concretando lo anterior, nos basamos en un supuesto frecuente que hemos elaborado y cuyo texto literal reza así: “Ana y Lucía son dos hermanas que trabajan en un restaurante de Madrid junto a su padre, D. Lucas. Con 75 años, su padre fallece. Como la madre de Ana y Lucía murió hace muchos años, las mismas han adquirido como herederas de su padre dicho negocio. En este sentido, pasan los meses y dicho negocio se mantiene indiviso, pues no ha tenido lugar el reparto de la masa hereditaria y han acordado seguir explotando el mismo ambas, del mismo modo que hacían junto a D. Lucas antes de fallecer”.

Explícalos. 4º En el caso planteado, no se dice si hay testamento otorgado por D. Lucas ¿Hubiese cambiado la situación si lo hubiera hecho? 5º Como futuro graduado en Derecho, ofrece a las hermanas las alternativas que tienen para liquidar la herencia.

Analizadas las cuestiones jurídicas que subyacen al mismo, como estudiantes matriculados en las distintas asignaturas que componen el Derecho Civil cursadas a lo largo del Grado en Derecho (*-pues este caso es aplicable tanto al Derecho de Familia y Sucesiones, al Derecho de Persona, como cuando se estudia Derechos Reales-*), deberán evitar ejercicios memorísticos y razonar, dando respuesta a cuestiones tan importantes, como por ejemplo, si hay sucesión hereditaria, qué pasa con la propiedad indivisible, y consecuencias de haber constituido una persona jurídica, así como las posibles soluciones al caso.

2. MÉTODO

Nuestro análisis sobre la aplicación de una metodología activa en el aula que potencie las competencias exigidas a los futuros graduados en Derecho está basado en una metodología descriptiva por la que se lleva a cabo una revisión bibliográfica en la que, además de una explicación de la reforma legislativa aplicable al caso planteado *-y, en concreto, el Código Civil español-*, también se realiza una comparación de la aplicación en otros ordenamientos jurídicos, como el de Roma (González Losada y otros, 2010). Se pretende aportar, de este modo, una revisión de la literatura relacionada con la materia y su aplicación en el ámbito de la docencia online de los estudios jurídicos¹⁵.

3. ANÁLISIS DE CASOS REALES EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO CIVIL Y ROMANO

¹⁵ Potenciándose, en consecuencia, el aprendizaje basado en problemas y el fomento de herramientas digitales, puesto que tradicionalmente el método de enseñanza del Derecho ha sido el de la exposición teórica de los contenidos de las materias a través de las clases puramente magistrales. En suma, como se viene admitiendo de manera generalizada, con los planes de Grado se tiende a fomentar una metodología más activa que la existente hasta entonces, donde los estudiantes se convierten en los verdaderos protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y como futuros juristas adquieren una serie de competencias generales y específicas imprescindibles no sólo para su formación sino muy especialmente para su puesta en práctica cuando estén trabajando en despachos de abogados, notarías o, en general, en asesorías jurídicas, laborales y/o fiscales.

No podemos entender cuáles son los objetivos y contenidos a tratar en el presente caso propuesto sobre comunidad de bienes y herencia, sin antes abordar las razones que nos llevan a aplicar esta metodología activa basada en problemas en lo que respecta a la asignatura de Derecho Civil, así como el alcance del término "competencia" dentro de los planes de estudio de Grado surgidos en el marco del EEES (Muñoz Catalán, 2014: 319-333). Con la puesta en práctica de dichos planes de estudio, los estudiantes deberán entrenarse en una serie de competencias esenciales que le llevarán a la consecución del Grado en Derecho. A tal efecto, retomamos el concepto de las referidas "competencias" adaptándolo a nuestra asignatura, lo que nos ayuda mejor a comprender los objetivos y contenidos esperados con la implementación de esta metodología basada en un problema jurídico real-tipo ocurrido en materia testamentaria¹⁶. Aplicando lo anterior al ámbito legal, podemos extraer que la palabra "competencia" se relaciona con la necesidad de que los estudiantes de Derecho adquieran unos conocimientos jurídicos básicos que les sirvan a la hora de resolver desde un punto de vista legal cada caso problemático sugerido en clase, junto a una serie de aptitudes y habilidades fundamentales para el desarrollo de su profesión como futuros juristas y asesores. Lo que nos llevará, en el siguiente apartado, a verificar los objetivos y contenidos esenciales que nos planteamos con la puesta en práctica de este problema que aborda las consecuencias de las situaciones *pro indiviso*, tales como la propia comunidad de bienes, comunidad de vecinos, copropiedad o la masa hereditaria.

4. OBJETIVOS PROPUESTOS CON LA PUESTA EN PRÁCTICA DE ESTA METODOLOGÍA ACTIVA

Con el diseño de este supuesto práctico legal y su posterior desarrollo en otros casos similares, nos planteamos como objetivo que el alumnado que inicia sus estudios de Grado comprenda cómo, los principios generales del Derecho sucesorio consagrados en

¹⁶ A tal efecto, nos resulta de gran interés la definición genérica que hizo de "competencia" el profesor Tejada (1999) quien alude al verbo latino *competere* (ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse), dada la ambigüedad de ésta y las discusiones doctrinales en torno a dicho término por su alcance y efectos (Navío, 2005: 213-234). Por su lado, Sobrado (2002) precisa que se considera competente quien tiene conocimientos y además aptitudes, intereses y destrezas para el ejercicio de un campo ocupacional, por lo que posee capacidad de cara a solucionar problemas; mientras que Bretel (2005) sostiene textualmente que una persona competente es aquella que posee las cualidades, los requisitos necesarios, la disposición y la creatividad, para hacer algo cada vez mejor y para dar razón y justificar aquello que hace.

el propio Ordenamiento jurídico romano¹⁷, tienen aún hoy vigencia en los Códigos civiles actuales y son citados en las distintas sentencias de los Tribunales y en numerosos supuestos, especialmente en lo que respecta al Derecho Civil español (García Garrido, 2019).

Explicadas las cuestiones jurídicas previas y, siguiendo en la línea anterior, nos planteamos como objetivo secundario, que los discentes reflexionen en grupo sobre las soluciones posibles fomentándose así el trabajo colaborativo, que lo cuelguen en el aula virtual de la materia, así como planteen sus dudas en el “foro de dudas” de dicha plataforma, y que en la siguiente sesión lo expongan oralmente en clase; y, todo lo anterior, por considerar que lo importante no es encontrar la solución a los problemas sucesorios, familiares o de comunidad de bienes que el caso plantea, ya que la mayor parte de los supuestos admiten más de una solución justa, pues lo que interesa es el proceso seguido para lograr dicho resultado y el razonamiento basado en argumentos jurídicos y criterios procesales que llevan al jurista a adoptar una determinada decisión¹⁸.

5. CONTENIDOS JURÍDICOS A ANALIZAR EN EL ESTUDIO DE CASO

¹⁷ Junto a dicho objetivo general, igualmente, consideramos necesario que, como estudiantes del Grado en Derecho y de las materias propias que componen el Derecho Civil, den respuestas a una serie de cuestiones en materia hereditaria y de derechos reales, analizadas teóricamente en clase sobre: 1º Los hechos con relevancia jurídica, que ayudan en el enunciado del caso a poder resolverlo: negocio en común no dividido y que prosigue, muerte del causante, no existencia de viuda, pendiente el reparto de la herencia, etc. 2º Asimismo, los sujetos que intervienen y el grado de participación de cada uno de ellos: D. Lucas como causante y parte del negocio, sus hijas como herederas y también dueñas del negocio. 3º Examinar si se ha constituido una persona jurídica y por qué: Teniendo presente, como se deduce del texto del caso, que pertenecía a los tres. 4º Analizar jurídicamente qué tipos de derechos aparecen en el supuesto planteado: Ello alude a las materias vinculadas al Derecho Civil y su papel en el caso (-*Derechos Reales: propiedad y copropiedad; Derecho de Familia y Sucesiones: Reparto de la herencia, aceptación, fallecimiento del causante, etc.; Derecho de Personas: La persona jurídica; Derecho Romano*-). 5º En el caso planteado, no se dice si hay o no testamento otorgado por D. Lucas: En efecto, hubiese cambiado la situación si hubiera otorgado testamento pues seguramente se habría indicado expresamente el reparto previo del negocio en común antes de continuar las hijas con el mismo. 6º Alternativas de las hermanas para liquidar la herencia: Acudir a notario, aceptar la herencia tal cual, y hacer que el restaurante ahora pertenezca a ambas a título sucesorio, etc.

¹⁸ Y así, al finalizar este proceso, creemos que conocerán y se familiarizarán con instituciones jurídicas tradicionales para el Derecho Romano (Fernández Buján y García Garrido, 2019), y que resultan tan importantes hoy como la sucesión testamentaria frente a la intestada, la herencia o la comunidad de bienes y las personas jurídicas, valorarán la importancia que en hoy tiene para el Derecho Civil manejar todas estas figuras jurídicas, etc.; de igual forma que el docente reflexionará, de manera crítica y constructiva, sobre el alcance e importancia de conocer y poner en práctica otras posibles estrategias de enseñanza diferentes a la tradicional o expositiva.

Para lograr ese pretendido razonamiento jurídico en los estudiantes universitarios, debemos reparar en los contenidos jurídicos que se abordan en el desarrollo de esta actividad y que también nos sirven para otros posibles casos propuestos (Muñoz Catalán, 2013, 85-98), diferenciándose entre: los contenidos conceptuales ("el saber"), aquellos contenidos procedimentales ("saber hacer"), y los contenidos actitudinales ("saber ser o comportarse"). Contenidos que, seguidamente se exponen de forma esquemática, con la finalidad de facilitar su comprensión:

a) Contenidos conceptuales: Importancia de la herencia. Características del testamento y sus tipos. La aceptación o adición de la herencia. La sucesión testamentaria frente a la no testamentaria, intestada, sin testamento o también llamada sucesión *ab intestato*. Los herederos y posibles coherederos. La propiedad, copropiedad y comunidad de bienes. Situaciones "pro indiviso" e indivisión de la cosa común. Caracteres de las personas jurídicas frente a las personas físicas. El casuismo en la jurisprudencia de los Tribunales.

b) Contenidos procedimentales: Análisis pormenorizado de los hechos. Determinación de las personas o sujetos que intervienen. Causante, testador, heredero, copropietario, etc. Comprensión de las reglas, principios e instituciones jurídicas que son aplicables al supuesto en caso de indivisión de la cosa común. Análisis de la inscripción de la defunción en el Registro Civil. Examen de las acciones, recursos y mecanismo de defensa de los derechos, conforme al Código Civil español. Elección razonada de la solución dada al caso, frente a todas las posibles. Estudio de las respuestas dadas por los Tribunales, en situaciones similares, sobre las distintas cuestiones planteadas. Reflexión final sobre los contenidos abordados y la estrategia didáctica implementada.

c) Contenidos actitudinales: Interés por conocer de qué manera se resolvían supuestos hereditarios desde Roma hasta nuestros días. Predisposición a la consulta de casos reales similares y a su interpretación. Concienciarse de la importancia que tiene para un jurista razonar, aportando argumentos fundados en Derecho Civil. Valoración positiva de las posibles soluciones aportadas en clase y aula virtual. Participación con interés en los trabajos en común y en los debates que se realicen en el aula. Reflexión y valoración final de cómo, la regulación actual de situaciones de indivisión de la cosa en común conforme a nuestro Código Civil español, es fruto de la lucha por solucionar los distintos problemas planteados a lo largo de la Historia.

6. HERENCIA, COMUNIDAD DE BIENES Y PERSONA JURÍDICA DESDE LA CASUÍSTICA JURISPRUDENCIAL

6.1. Desarrollo de la actividad en el aula presencial y virtual

En el presente epígrafe, explicamos cuál va a ser el desarrollo de la actividad diseñada según la experiencia que ha tenido lugar durante el curso y los resultados obtenidos. En principio, se ha combinado las clases presenciales con apoyo de la plataforma digital y sus recursos, si bien es cierto que si por la actual situación de pandemia causada a nivel internacional por el coronavirus se hace preciso el teletrabajo, dicha actividad perfectamente se puede desarrollar en los mismos términos, pero siendo las sesiones online en directo. La primera sesión, cuya duración es de dos horas, comenzará demostrándose el contenido analizado en clases anteriores y que servirá de base en la resolución del supuesto práctico sobre la llamada a la herencia, el negocio en común y la aceptación hereditaria por parte de las dos hermanas, temas todos ellos objeto de estudio de la materia (Lasarte, 2010).

Bajo esas premisas anteriores y, con la intención de lograr nuestro objetivo, se hará uso del ordenador y se proyectará en clase una presentación power-point repaso de contenidos teóricos y exposición del caso, así como el docente irá preguntando a los estudiantes sobre otros contenidos paralelos que se suceden en el caso, tales como: herencia, copropiedad, comunidad de bienes, sucesión intestada, persona jurídica, etc.; seguidamente, se entregará el antes mencionado caso-guía para que lo realicen de forma individual. La actividad consistirá, por tanto, en la elaboración de un esquema-resumen de las relaciones que se suceden (entre el causante y las herederas, y entre estas), así como del problema jurídico planteado sobre la herencia, la copropiedad, la indivisión, etc. entregándose dicho trabajo personal al acabar la sesión.

Asimismo, se abrirá un turno de debate en el que se tratarán las primeras impresiones de los estudiantes. El docente planteará una serie de cuestiones que deberán traer trabajadas para la próxima clase, así como informará al alumnado de que dispone de diez días para dejar en el aula virtual su trabajo y participar en el foro-debate: “El restaurante heredado” (Plataforma educativa Moodle); insistiéndoles en la importancia de su participación activa e interés mostrado de cara a la calificación final. Detallamos, pues, el supuesto tipo y la resolución clave, señalando las palabras que entendemos nos ayudan

a resolverlo: *“Ana y Lucía son dos hermanas que trabajan en un restaurante de Madrid junto a su padre, D. Lucas. Con 75 años, su padre fallece. Como la madre de Ana y Lucía murió hace muchos años, las mismas han adquiridos como herederas de su padre dicho negocio. En este sentido, pasan los meses y dicho negocio se mantiene indiviso, pues no ha tenido lugar el reparto de la masa hereditaria y han acordado seguir explotando el mismo ambas, del mismo modo que hacían junto a D. Lucas antes de fallecer”*.

En este caso, no podemos hablar de persona jurídica pues lo que realmente se ha constituido en Ana y Lucía es una comunidad de bienes, pues conforme al artículo 392 del Código Civil español: *“Hay comunidad cuando la propiedad de una cosa o de un derecho pertenece pro indiviso a varias personas”*. Adentrándonos ya en la segunda sesión, cabe precisar que la misma constará de dos horas de duración, y dará comienzo resumiendo lo explicado en la clase previa y recordando las preguntas planteadas; a su vez, se organizarán grupos de cinco alumnos de modo que cada uno de sus miembros compare las respuestas personales ofrecidas también en el aula y así se unifiquen criterios para que, a continuación, cada equipo exponga al resto sus conclusiones y se realice una puesta en común y debate en grupo.

Al final de esta actividad, el discente aportará mediante una presentación power point un esquema-resumen de las instituciones abordadas (familia y herencia, testamento y herederos, comunidad de bienes, copropiedad, persona jurídica, indivisión, etc.) e, igualmente, ofrecerá la solución que se considera más ajustada a Derecho, razonando con los estudiantes sobre otros posibles enfoques respecto a los sujetos intervinientes y situaciones del caso. A lo que se añadirá la siguiente infografía que hemos elaborado, con el programa Genially, con los pasos a seguir para la inscripción de la defunción en el Registro Civil.

Figura 1.

Infografía elaborada con los pasos para inscribir telemáticamente las defunciones

INSCRIPCIÓN TELEMÁTICA

en el Registro Civil de defunciones y licencias de enterramiento

¿QUIÉN PUEDE SOLICITARLO?

El Registro Civil es público para quienes tengan interés en conocer los asientos, si bien conforme al artículo 21 del Reglamento del Registro Civil existen excepciones a dicha publicidad (con el objetivo de no atentar a la intimidad personal o familiar de los interesados)

¿CÓMO PUEDE SOLICITARLO?

De forma telemática (a través del portal de: www.mjusticia.es)

INFORMACIÓN NECESARIA

- 1 Identificación del solicitante (DNI, Pasaporte, etc.)
- 2 Fecha del hecho o acto inscrito
- 3 Si es conocido, tomo y folio de la inscripción (Libro de Familia)

Fuente: Elaboración propia

Completando lo expuesto previamente, se expondrá en el foro virtual el resultado de la experiencia, se ofrecerán unas conclusiones finales y se realizarán propuestas de mejora. Teniendo presente, en todo caso, los siguientes conceptos teóricos ya estudiados y que sirven de resumen del caso¹⁹: 1º La comunidad de bienes se regula en los artículos 392-406 del Código Civil español. 2º Se suele admitir que con esta definición lo que realmente se define es una clase, esto es, la copropiedad o condominio. 3º No se define, pues el género, que es la comunidad de bienes, ya que la comunidad de bienes no tiene por qué operar únicamente respecto del Derecho Real de propiedad, sino respecto de cualquier otro derecho, real o de crédito, como pueden ser un arrendamiento o una servidumbre en las que se tiene el derecho de posesión y no el de propiedad. 4º Lo anterior se completa con el apartado 2º del artículo 392 del Código Civil, que establece la norma a aplicar, al admitir que: *“A falta de contratos, o de disposiciones especiales, se regirá la comunidad por las prescripciones de este título”*. Por tanto, en general, el Código Civil es la norma dispositiva y supletoria de las disposiciones entre las partes.

¹⁹ IBERLEY.COLEX, Regulación de la comunidad de bienes y el supuesto de copropiedad [En línea]: <https://www.iberley.es/temas/comunidad-bienes-copropiedad-60259>

6.2. Temporalización y continuidad de la actividad implementada

En términos generales y, sin perjuicio de la marcha del curso, para el correcto diseño de esta actividad, se requerirán dos sesiones de dos horas cada una (cuatro horas)²⁰.

7. RECURSOS MATERIALES, AMBIENTALES Y ESTRUCTURALES

En cuanto a los recursos que ayudarán al buen desarrollo de dichas actividades, cabe diferenciar entre recursos materiales, ambientales, estructurales, y aquellos otros propios del ámbito universitario:

7.1. Recursos materiales (material «aprender a aprender»)

Análisis comparativo respecto de otros casos similares; supuesto tipo analizado y resuelto en clase; esquema-resumen de las relaciones entre dichos sujetos; libros y/o artículos de consulta (Siguiendo la Bibliografía final).

7.2. Recursos ambientales, estructurales y propios del ámbito universitario

En nuestro caso, físicamente, los espacios que se utilizarán serán, principalmente, el aula asignada para el grupo grande de la asignatura a lo largo del curso y los seminarios de la Facultad de Derecho de la Universidad reservados para los días de actividades complementarias, prácticas o tareas en pequeños grupos, pues estos últimos entendemos que favorecen el intercambio de opiniones y ayudan a poner en práctica esta metodología

²⁰ a) La primera sesión, consistirá en un breve resumen de las instituciones abordadas en el supuesto planteado (Derecho de Familia y Sucesiones, Derechos Reales, Derecho de Persona), lectura comprensiva del caso propuesto, esquema-resumen de las relaciones de parentesco tratadas en el caso práctico, y primeras impresiones de los estudiantes. b) La segunda clase, por su lado, comenzará con un recordatorio de lo visto en la sesión anterior para, a continuación, trabajar en equipos comparando cada uno de sus miembros las respuestas que han dado, tratando de unificar criterios, tras un trabajo previo en el aula. Finalmente, se hará una puesta en común por grupos presencialmente y en el aula virtual de la materia, se ofrecerán los resultados y nuevas propuestas, sin olvidar el uso de las TIC's mediante el foro de debate del aula. Finalmente, cabe señalar la necesidad de que la actividad anterior tenga continuidad, a lo largo del cuatrimestre, en otras actividades o tareas similares, de tal modo que los alumnos practiquen con los contenidos analizados y aprendan a razonar jurídicamente, aportando la solución y siguiendo las reglas y principios del Derecho Civil.

activa consistente en el aprendizaje basado en problemas²¹. Y, si por la pandemia se hace preciso, todo se desarrollará en el aula online.

8. HACIA UNA EVALUACIÓN CONTINUA MOTIVADORA PARA EL ESTUDIANTE DE DERECHO

Sobre la evaluación de esta práctica y, de forma similar a cualquier otro caso parecido que se plantee, cabe decir que mediante el uso de instrumentos de evaluación como los debates de grupo, las fichas registro o los exámenes escritos de desarrollo y los exámenes tipo test, se definirán para el estudiante matriculado en Derecho Civil los siguientes criterios de valoración, tendentes a fomentar la evaluación continua en consonancia con lo instado tras la pandemia por las Autoridades educativas competentes²²: a) Domina y define los conceptos básicos en materia sucesoria, testamento, comunidad de bienes, personas jurídicas, etc. b) Ha desarrollado una serie de competencias generales y específicas. c) Identifica, en situaciones tipo, las variables que determinan la aplicación de unos principios u otros.

9. CONCLUSIONES Y RESULTADOS

²¹ Asimismo, se podrá hacer uso de la biblioteca o hemeroteca general y, siempre que se precise, se acudirá al aula de informática con acceso a Internet existente en el Campus universitario de la Universidad.

²² Del mismo modo que se añaden otros criterios: d) Analiza cuál es la relación de parentesco entre sujetos y el papel de cada uno. e) Es consciente del alcance de cada una de las situaciones de indivisión estudiadas: copropiedad, comunidad de bienes, comunidad de vecinos, herencia, etc. f) Conoce el importante contenido del artículo 392 del Código Civil español, el cual, reproducimos de nuevo para recordar que: *“Hay comunidad cuando la propiedad de una cosa o de un derecho pertenece pro indiviso a varias personas”*. f) Sabe las distintas modalidades de testamentos y lo que ocurre si no lo hay. g) Posee una actitud activa en clase y participa en las diferentes actividades demostrando esfuerzo y tesón. h) Interpreta los efectos jurídicos que se derivan del momento de repartir la herencia y acabar con dichas situaciones de indivisión de la cosa común. i) Demuestra el dominio de las técnicas de resolución de supuestos.

A modo de conclusión, finalizamos el presente estudio de caso sobre comunidad de bienes, indivisión y reparto de la herencia ofreciendo los siguientes resultados y conclusiones a las que hemos llegado:

1º No podemos olvidar que con los planes de estudio de Grado y con las exigencias metodológicas impulsadas desde el EEES, se propugna una serie de competencias generales y específicas en los estudiantes de Derecho que favorecen el aprendizaje y la innovación en el aula, e incluso hasta llegar a las clases online, como está sucediendo en España desde que comenzara la pandemia causada por el COVID-19. Por ello, hemos afirmado que el docente universitario pasa de ser el centro de atención para dar paso al alumnado, quien consigue un aprendizaje más dinámico y colaborativo, con apoyo constante de herramientas digitales.

2º En este contexto, las asignaturas de Derecho Romano y la de Derecho Civil, desde sus distintas vertientes (*-Derecho de Familia y Sucesiones, Derechos Reales, Derecho de Persona, etc.-*) se han visto reducida a un sólo cuatrimestre, combinándose el trabajo con contenido teórico y autónomo de los estudiantes con la realización de pruebas de evaluación continua y actividades prácticas de carácter voluntario. Lo que les ha dado un carácter más práctico a dichas materias, ya que tradicionalmente han sido consideradas como unas materias históricas, memorísticas, extensas y, en general, sin un carácter práctico definido.

3º En cuanto al supuesto planteado sobre Derecho Civil cabe reflexionar que el mismo tiene por finalidad demostrar cómo los contenidos teóricos de las situaciones *pro indiviso*, parten de las soluciones dadas por la jurisprudencia de los Tribunales a través del casuismo. De ahí que hayamos considerado, a lo largo de nuestra exposición, que el aprendizaje basado en problemas respecto a otras metodologías activas, como puede ser por ejemplo el aprendizaje por proyectos y el uso de las aulas virtuales y sus foros de debate, hoy más que nunca por el progresivo uso del teletrabajo a causa del coronavirus, se configura como una estrategia docente imprescindible para potenciar el trabajo colaborativo, originando en los estudiantes principios esenciales para comprender la materia.

4º Entendemos, bajo las premisas anteriores, que actividades como la que hemos diseñado y propuesto, de alguna forma consiguen implicar al alumnado en las tutorías presenciales y virtuales, y le hace recapacitar sobre la necesidad de conocer la regulación histórica de las distintas instituciones romanas relacionadas con la Herencia para, de esta

manera, poder dar soluciones más ajustadas a supuestos reales regulados actualmente por el Código Civil español.

5º De tal forma que podemos afirmar, para acabar, que el problema jurídico principal planteado sobre división de la cosa común ante el fallecimiento del causante, favorece la reflexión del estudiante que comienza el Grado y, desde el principio, le facilita su actitud crítica a la hora de resolver problemas jurídicos tan frecuentes como el descrito; especialmente en lo que se refiere a los mecanismos de defensa que, en materia hereditaria, el Ordenamiento jurídico pone a disposición del ciudadano en aras a tutelar sus derechos sucesorios en cualquier litigio que verse sobre sucesión testamentaria y situaciones de indivisión de la cosa común.

REFERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Domingo, R. (2002). *Textos de Derecho Romano*. Navarra: Thomson Aranzadi.
- García Garrido, M.J. (2019). *Derecho Privado Romano -Casos-acciones-instituciones*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Fernández Buján, F. y García Garrido, M.J. (2019). *Fundamentos Clásicos de la Democracia y la Administración*. Madrid: Editorial Universitas.
- Lasarte, C. (2010). *Curso de Derecho Civil Patrimonial*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Muñoz Catalán, E. (2014). La hereditatis petitio desde una propuesta metodológica activa. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 12 (3), N° extraordinario, pp. 319-333.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA PARA LA RESOLUCIÓN DEL SUPUESTO

- González Losada, S. y otros (2010). Análisis de las competencias de los estudiantes de Derecho en los nuevos planes de estudio de Andalucía en el EEES. *XXI. Revista de Educación*, 12, 147-162.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las Competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- (1999). Acerca de las Competencias profesionales (II). *Revista Herramientas*, 57, 8-14.

**FUENTES LEGISLATIVAS Y/O ELECTRÓNICAS [RECUPERADAS:
OCTUBRE, 2020]**

Bretel, L. (2005). Evaluación de Competencias. [En línea]
<http://breteleandocompeten.blogspot.com/2005/09/evaluacin-de-competencias.html>

Muñoz Catalán, E. (2013). Metodologías activas para un aprendizaje del Derecho Romano basado en problemas: herencia, Dote y Régimen económico del matrimonio romano. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 8 [En línea]: <http://www.eumed.net/rev/rejie/08/matrimonio.html>

Sobrado, L. (2002). Acreditación de las cualificaciones profesionales. *Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía*. [En línea]
<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=014200430571>

Código Civil español (Edición vigente hasta el 22 de Julio de 2014). [En línea]:
http://noticias.juridicas.com/base_datos/Privado/cc.html

Textos jurídicos de Derecho Romano. [En línea]:
<http://bib.us.es/derecho/recursos/pixelegis/areas/derechoRomano-ides-idweb.html>

Iberley.Colex, Regulación de la comunidad de bienes y el supuesto de copropiedad [En línea]: <https://www.iberley.es/temas/comunidad-bienes-copropiedad-60259>

CAPÍTULO 44

PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES: MICROSYSTEM OF RESPONSE IN TIMES OF PANDEMIC CRISIS

Irene García García, Marián de la Morena Taboada

1. INTRODUCTION

Teaching is a profession which has traditionally been based on bidirectional face-to-face interactions. In the teaching and learning face-to-face processes, students ask questions, participate, nod with understanding or show confusion with their body language. Conversely, teachers see and hear their students, and then provide an immediate response to their needs. There is a visceral connection that teachers and their students build day after day by seeing each other, by talking together, by helping others, by simply being there. Teaching is a very humanistic profession. In addition, teachers interact and help one another at school every day. Professional relationships among teachers create positive professional atmospheres and help teachers do their work day after day.

The Covid-19 pandemic challenged our Educational world as we knew it. During the first half of 2020, people were asked to stay at home to protect their lives and protect others in a lockdown that was almost worldwide. Schools all around the world closed, sending millions of students and teachers home on a one-day notice. Teachers had to face a new reality no one had ever experience: to continue educating their students from home. Teachers had to reinvent themselves and adapt their lesson plans, their methodology, the assessment process, the way in which they met with their colleagues, administrators and students... They had to completely reinvent their profession.

Now we are in the post-lockdown era. A new school year has started and we have been able to go back to school, but the virus is still out there and many countries are experiencing a second wave of contagion. It is time to analyse what was done during the months of lockdown and it is time to start acting. We need to think of ways in which our teachers feel ready, prepared and supported to confront the second wave of contagion. In the present article we argue in favour of establishing enduring Professional Learning

Communities as one possible solution to this problem. We will explain what a Professional Learning Community is, why they are beneficial in times of pandemic crisis since they have the potential to become microsystems of response and we will explain how to implement one. We will also try to assess whether Spanish teachers are ready to adopt Professional Learning Communities in their daily professional lives. We hope this article helps educators and administrators around the world with the valuable information we are lying out. Information is power and this article's main purpose is to empower schools around the world with a simple but effective measure.

2. WHAT IS A PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY?

The popularity of Professional Learning Communities (henceforth, PLCs) is growing but not many teachers and principals know what they exactly are. Michael Fullan (2006) stated that *the term (PLC) travels faster and better than the concept. Thus, we have many examples of superficial PLCs — educators simply calling what they are doing Professional Learning Communities without going very deep into learning and without realizing they are not going deep.*

Dr. Richard DuFour defines Professional Learning Communities as *an ongoing process in which educators work collaboratively in recurring cycles of collective inquiry and action research to archive better results for the students they serve* (2016). This definition highlights the importance of two elements. First, Professional Learning Communities are not a fixed item, but a system which calls for constant action and change. Thus, PLCs are systems that are constantly changing and adapting to what is needed at the present moment. This is one of the reasons why we argue in favour of establishing PLCs as a microsystem of response to the crisis we are experiencing. A system that constantly evolves and adapts to what is needed at the moment is a system that will be able to react and offer solutions to any possible oncoming problems.

Second, the idea of collaboration and interdependence is key: Professional Learning Communities can only be as good as the people in them and the quality of the relationships they develop over time. *In a professional learning community, educators create an environment that fosters mutual cooperation, emotional support, personal growth as they work together to achieve what they cannot accomplish alone* (DuFour and Eaker, 1998). While we were experiencing the lockdown, educators all over the world

felt how interdependent they are on one another. Being deprived from the possibility to collaborate on a daily basis in person made teachers realise how valuable and enriching it is to collaborate and mutually depend on one another. The next section will address this idea more in detail. For now, we need to point out that teachers need these interactions, and PLCs offer teachers an enduring manner to establish and sustain them over time and even in the distance, should it be necessary to go on another lockdown.

It is important to clarify that PLCs can easily be confused with teacher gatherings. Teachers gather with their grade level colleagues, the principal in their school and other school and district administrators, their departments, etc. It is true that these meetings are necessary for a school's well-functioning and *the context of grade-level and department collaborative teams (is) where much of the work of implementing the PLC model takes place* (Taylor et al., 2014). However, team meetings should not be confused with a PLC. They are, rather, an element within it: *the PLC is the larger organization and not the individual teams that comprise it. (...) Much of the work of a PLC cannot be done by a team but instead requires a schoolwide or districtwide effort* (DuFour et al., 2016).

3. THE BENEFITS OF PLCS AS MICROSYSTEMS OF RESPONSE IN TIMES OF PANDEMIC CRISIS.

As DuFour et al. (2016) defend, the educational world has to realize that PLCs are necessary for every school because they just make sense: *it just makes sense that a school committed to helping all students learn at high levels would focus on learning rather than teaching, would have educators work collaboratively, would ensure students had access to the same curriculum, would assess each students' learning on a timely basis using consistent standards for proficiency, and would create systematic interventions and extensions that provide students with additional time and support for learning. It just makes sense that we accomplish more working collaboratively than we do working in isolation.*

In addition to all the benefits discussed by DuFour, we can add that PLCs are systems which facilitate, promote and sustain relationships over time. These relationships, in turn, create positive professional atmospheres and help teachers do their work day after day. During lockdown many teachers have come to realise how important the relationships with their colleagues are, day after day. This fact is very connected to the term face-to-

face *promotive interactions*, which Johnson (1991) describes as the interactions that exists when students help, assist, encourage, and support each other's efforts to learn. Students promote each others' learning by orally explaining to each other how to solve problems, by discussing with each other the nature of the concepts and strategies being learned, by teaching their knowledge to each other, and by explaining to each other the connections between present and past learning. In face-to-face promotive interaction students support one another in both the personal and the academic spheres. This also applies to groups of teachers: teachers that see one another in school every day, that participate in meetings in which they reflect and share strategies and knowledge, that plan together towards the same goals, or even share a coffee in the teachers' lounge after a long and exhausting day, are investing in very powerful relationships. PLCs are the answer to the question of how and when we can promote face-to-face *promotive interactions* within our schools.

However, PLCs can only promote face-to-face *promotive interactions* when we can meet in person at school. Now we are back at schools we are at a point in time in which we can meet face-to-face and start building a PLC. Should we go back to a lockdown, the mechanism is already in place and it is easier to continue teleworking as a PLC if we have already started building these powerful supportive relationships and the positive professional atmospheres derived from them are already in place.

Finally, we should point to the fact that a PLC is a professional microsystem in which everyone works towards the same goal. Professionals that are given the time and the manner to work together, share ideas, look at data from the same groups of students, comment on something that does not go well in their class so that others can help, etc. will obtain a much broader vision of their teaching than those who have to work in isolation. A professional microsystem in place will help its members work more effectively and better, as well as feel happier. This is due to two reasons: first, they are professionals, which means they have the specialized knowledge needed; second, they are a microsystem, a system that relies on caring, support, and mutual responsibility within its members. Thus, a professional microsystem in place will respond to any crisis that may arise since its members are used to problem-solve, work together towards the same goal and to *share certain practices that both define the community and are nurtured by it* (Bellah et al., 2007). We cannot forget that one professional cannot achieve the same as a microsystem of well-organised professionals.

4. HOW TO IMPLEMENT A PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY

There are not so many Professional Learning Communities in the Educational world. This is due to two main reasons. First of all, some schools just do not know about PLCs, and, therefore, cannot implement one. The previous parts of this article have covered this point by providing the reader with basic but important information about PLCs. Secondly, other schools do know about PLCs and their advantages, but the gap between knowledge and action is still not closed. We understand that having the knowledge to do something does not translate into actions all the time. The present section tries to illustrate how to implement and sustain a PLC in a school. Its ultimate goal is to encourage and help educational communities to take the step and become a PLC.

According to the article *Building Professional Community in Schools* (1994), written by Kruse et al., there are two necessary conditions a school district needs to meet in order to establish a successful PLC: *structural conditions* — time to meet and talk, physical proximity, inter-dependent teaching roles, communication structures, and teacher empowerment and school autonomy – and *social or human resources* – openness to improvement, trust and respect, cognitive and skill base, supportive leadership, and socialization.

In the same article, Kruse et al. claim that structural conditions are necessary, but the social or human resources are even more important and traditionally we have failed to give the culture, climate, and interpersonal relationships in schools the attention they needed. We are in the middle of a pandemic crisis which has made us realize how important this human aspect of education is. Being in a lockdown for months has brought the educational members together. Now we are more aware than ever of the importance of nurturing our school communities and the people within it. This is the best time to implement a PLC: we already counted on the structural conditions and now the human resources are more prone than ever to establish a system of response every member of the educational community will benefit from.

Once the two criteria identified by Kruse et al. - structural conditions and social or human resources - are met, it is time to take action: we need to start reforming the school system. This systematic transformation from a traditional school to a PLC is what Fullan (2006) calls *lateral capacity building*, or *system change occurring at a larger scale*. We have identified a series of steps to undertake: building a guiding coalition, informing the

community, building collaborative teams and establishing norms. Next, we will briefly describe each of these steps.

4.1. Step 1: building a guiding coalition

Before explaining to the whole school community the change we want to undertake, DuFour et al. (2016) recommend to find a small group of people who help us do so because *if a mission is to be truly shared, it must be co-created, not sold, and co-creation requires a process that fully engages others*. Bergstrom (2016) explains that the best candidates to become part of our guiding coalition are the opinion leaders within our community: *opinion leaders are anyone who has an active voice in a community. It is somebody who speaks out and gets asked for advice a lot*. They should be our first choice because they influence the rest of the people in the community. By engaging them in our cause, we will be engaging almost the whole community.

4.2. Step 2: Informing the community

This step consists on *building shared knowledge* (DuFour et al., 2016). In this step the guiding coalition shares their knowledge about PLCs and informs the whole community of the current reality of the school and the need to establish a PLC to improve this reality – there is always room for improvement. In other words, this step ensures *all staff members are provided with the information and knowledge essential to make informed decisions (...) and that the group studies the information before it is called on to make a decision* (DuFour and DuFour, 2012). This is a critical step because, as DuFour et al. (2016) defend, *when all staff members have access to the same information, it increases the likelihood that they will arrive at similar conclusions*. Similarly, DuFour and DuFour (2012) argue that *action to information is the lifeblood of empowered groups*.

4.3. Step 3: Building collaborative teams

There are several structures that can be used: groups of same grade level teachers, vertical teams of teachers that teach the same subject to different groups of students, districtwide teams, etc. It is the responsibility of each emerging PLC to choose which structure will ensure the highest meaningful collaboration among teams. Once the teams are created, the need to *be provided with time to collaborate and the school must ensure*

the campus layout supports ongoing collaboration and shared responsibility for student learning (DuFour and DuFour, 2012).

4.4. Step 4: Establishing norms

Erkens and Twadell (2014) explain that once teams are established, we must define the expectations of team products up front, setting parameters for outcomes but remaining flexible regarding methods, (and) establish clear expectations and criteria for quality of the required work. The best way to do so is to ask each collaborative team to develop a set of norms which will guide their work and have profound impacts in the school community: according to McLaughlin and Talbert (2010), PLCs should have norms of collaboration and mutual accountability (...), of openness and candor and learning from failure, so the cultural shift is actually quite profound for educators. By agreeing on a set of norms, each team member will be clarifying their expectations of one another regarding procedures, responsibilities, and relationships (DuFour et al., 2016). Furthermore, the process will also help teams start building trust and openness, as Erkens and Twadell (2014) defend: developing group norms is not only a task that immediately generates a team product; it is also an early opportunity to engage team members in collaborative conversations regarding their individual hopes and fears about functioning on the team.

4.5. Step 5: Constant revision and revisit

After reaching step number 4, it may seem the implementation of the PLC is done. This misconception can ruin all the work done and turn the PLC into a group of teacher meetings who have forgotten they are part of a greater good. Once the collaborative teams are working, the next step is to constantly revise and revisit the work made in the whole PLC and in each of the collaborative teams. Erkens and Twadell (2014) explain that we must *continually survey the culture, making sure all teams are working collaboratively*. They also warn us of the complexity of a PLC: *a system is, by nature, complex. Each system has its own subparts and, at the same time, each entire system might be a subpart of another greater system*. In the context of a PLC, we understand the system is the whole PLC, whereas the subsystems are each of the collaborative teams which make up the PLC. Only by constantly revising our system we will get an aligned organization in which *everything the school does is designed to support the message that helping all students*

learn at high levels requires a collaborative and collective effort (DuFour and DuFour, 2010).

5. ARE WE READY TO IMPLEMENT PLCS IN SPAIN?

We have studied the view of 91 Spanish teachers on the topic of PLCs as part of a larger study for a doctoral dissertation (García García, 2020). The study was carried out while the Spanish government started to ease lockdown restrictions last June. At that time, teachers had been teleworking with their students and other colleagues since mid-March.

We collected their views through a Likert-scale questionnaire consisting of 29 questions. We designed the instrument ourselves and we got it validated and approved by the procedure of experts' judgement. The use of Likert-scale questionnaires is a well-established approach in Educational research. Questionnaires are well suited for the purposes of this study because they are excellent tools to measure parameters for a group of people. Another advantage of questionnaires is that they offer quantitative data, which allows establishing general laws of behaviour and phenomenon across different settings and contexts. They are also easy to deliver and collect: the participants of our study received a link to the questionnaire and could fill the form online. These participants were randomly chosen from different areas of the Spanish territory. Prior to data collection, the participants received an explanation of the questionnaire and information of what a PLCs is.

The questionnaire was designed to measure the following constructs: belonging to a PLC is positively valued by teachers, PLCs make teachers take leadership roles among their community and PLCs make teachers feel more motivated and value the positive atmospheres at work. We have analysed and discussed the results collected and we have been able draw some conclusions on the point at which Spanish teachers are right now with reference to the process of establishing a PLC.

5.1. Results and Discussion

The most striking result to emerge from the data is that Spanish teachers already have a view on leadership that aligns with the principles of any PLC, despite the fact that they have never belonged to one. Items 10, 16 and 18 of the questionnaire aimed to collect

data concerning leadership and how it should be distributed among a PLC. Table I summarizes the results obtained for these three items.

Table 1.

Results on the views of leadership and PLCs

% of respondents who...	Strongly agree or agree with the item.	Are neutral or marked the item as doesn't apply .	Strongly disagree or disagree with the item.
Item 10: I think leadership is a position just held by the principal in my school.	11%	9.9%	79.1%
Item 16: I think leadership is a collective act which leads to collective achievement and shared accountability.	82.4%	14.3%	3.3%
Item 18: I think teachers and administrators can share power and complement one another.	82.4%	13.3%	4.4%

Taken together, these results suggest that Spanish teachers have overcome the notion of leader as a superhero: a person that is born to be a leader because of their charismatic's traits or innate qualities. According to this notion, when this person leaves the leadership position, leadership will die with them and the whole organization will go back to where they started. This notion does not sustain leadership over time and does not fit our purpose of establishing long lasting PLCs in Spain. For our purpose, we rather need teachers that believe in a shared model of leadership. To date, there is a large number of studies (e.g., Morrisey, 2000; Stoll and Louis, 2007; Hamzah and Jamil, 2019) that describe the strong link between PLCs and shared leadership models. Data emerging from items 10, 16 and 18, while preliminary, suggests that Spanish teachers have already incorporated this notion to their personal internal values. This fact makes it easier to establish PLCs in Spain since Spanish teachers will not be reluctant to follow those values.

The findings that emerged from item 29 on the questionnaire are worth mentioning as well. This item measured the teachers' view on the potential of PLCs to provide a more supportive environment for educators. Only a 2.2% of the participants disagreed with this item, as opposed to the 88% of the teachers that agreed or strongly agreed with it. The remaining 10% answered they were neutral to the statement. The data collected here appear to support the assumption that Spanish teachers regard PLCs are something positive that will support them, both in a daily basis as well as in times of pandemic crisis. This positive view may make them open-minded to establish one within their school. However, we suggest caution when interpreting this result, since the respondents to the question have never worked on a PLC and their view on them is based on theoretical information, not on personal experience.

Finally, we would like to report the findings that emerged from item 5 on the questionnaire, since they were rather unexpected. This item assessed the extent to which respondents agreed with the statement *There is no time and / or space to meet and talk in my school or virtually (teleworking)*. Almost half of the respondents disagreed or strongly disagreed with the statement (47.25%), as opposed to a 37.4% of the teachers that agreed or strongly agreed with it. It seems that almost half of the teachers think they do have time to meet with colleagues on a daily basis. However, this finding does not explain whether the available time spent in meetings is used to establish a system of response to the problems derived from the pandemic crisis.

We believe this result further supports the idea of how Spanish teachers are ready to establish PLCs as microsystems of response to the pandemic crisis: many Spanish educators feel they have enough time to meet with their colleagues, which is one of the structural requirements needed to establish and sustain a PLC. In addition, a 62.6% of the respondents feel that time spent with a PLC will save them time overall (item 4 on the questionnaire). This means that many teachers see PLCs as a system that will help them save time and work more effectively. This view could convince the 37.4% of the teachers that agreed or strongly agreed with item 5 to regard PLCs as the solution to their lack of time and / or space to meet.

7. CONCLUSIONS

Isolation is the reality for thousands of teachers all over the world and the pandemic crisis caused by the Covid-19 disease has only magnified this problem. During lockdown many teachers have realised how important it is to have a system in place that will respond to the problems they are facing. A system with such characteristics is not easy to implement and sustain over time, but the circumstances we have lived over the past months have pointed out the necessity to have one. We can no longer choose to stay blind to this necessity just because it will be arduous to implement a system with such characteristics.

This article set out to argue in favour of a model that we believe can perfectly suit this necessity: a Professional Learning Community. Information is power. Thus, we have empowered the reader with information about Professional Learning Communities, explaining not only what they are and their benefits, but also guiding the reader through the steps needed to implement one in their schools.

Finally, we have assessed the view of a group of Spanish teachers as to the extent to which they may be ready to implement a PLC. Our study analysed the view of 91 teachers. Notwithstanding the relatively limited sample, our study suggests that Spanish teachers regard PLCs as something positive and helpful. Furthermore, we have identified some values inherent to PLCs that have already been incorporated by many Spanish teachers to their own personal values. The findings of this study have a number of practical implications. A fruitful area of research would be to start establishing PLCs in several Spanish schools and to analyse the process and how the system is responding to the problems derived from the pandemic crisis.

REFERENCES

- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., & Tipton, S. M. (2007). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. University of California Press.
- Bergstrom, Guy. (2016) Who are Opinion Leaders, and Why Do They Matter? *Thebalance.com/who-are-opinion-leaders-and-why-do-they-matter-2295976*

- DuFour, R., & DuFour, R. (2010). The role of professional learning communities in advancing 21st century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn*, 77-95.
- DuFour, R. and Eaker, R. 2005. Professional Learning Communities at Work. *Solution Tree Press*.
- DuFour, R. et al. 2016. Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work. *Solution Tree Press. Third edition*.
- Erkens, C., & Twadell, E. (2014). Leading by design: An action framework for PLC at work leaders. *Solution Tree Press*.
- Fullan, M. (2006). Leading Professional Learning. Think 'system' and not 'individual school' if the goal is to fundamentally change the culture of schools. Michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072310.pdf
- Hamzah, M. I. M., & Jamil, M. F. (2019). The Relationship of Distributed Leadership and Professional Learning Community. *Creative Education*.
- Johnson, D. W. (1991). Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, 1991. ASHE-ERIC Higher Education Reports, George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183*.
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. (1994). Building professional community in schools. Issues in restructuring schools. Learner.org/workshops/principals/materials/pdf/kruse.pdf
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2010). Professional learning communities: Building blocks for school culture and student learning. *Voices in Urban Education*.
- Morrisey, M. (2000). Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration. Southwest Educational Development Laboratory.
- Stoll, L. and Seashore Louis, K. (2007). Professional Learning Communities. *New York, Open University Press*.
- Taylor, M. et al. (2014). Formative Assessment of Collaborative Teams (FACT): Development of a Grade-Level Instructional Team Checklist. *NASSP Bulletin 2014, Vol 98*.

CAPÍTULO 45

EL CURRÍCULO ESENCIAL: LA TRANSICIÓN ECOEDUCATIVA

Antonio Hernández Díaz

1. INTRODUCCIÓN

La gobernanza mundial se haya inmersa, en la actualidad, en la elaboración de las Agendas de Desarrollo Sostenible 2030, encomendadas por las Naciones Unidas en septiembre de 2015. La propuesta institucional recoge diecisiete objetivos, siendo el número cuatro el correspondiente a la educación. Esta será el centro de nuestra reflexión, pero antes haré una precisión cronológica. Entre la declaración de las Naciones Unidas y la elaboración de estas Agendas han transcurrido cinco años muy complejos, rematados por la aparición de un fenómeno inaudito en la última centuria: el Covid-19. Sabíamos de las atrocidades flagrantes del siglo pasado - *Nunca más semejante inocencia*, dijo Jonhtan Glover (2001) -, pero a nuestras generaciones nos ha tocado padecer un tipo de crisis desconocida desde la gripe de 1918²³. Este hecho aconseja reconsiderar la formulación que propuso las Naciones Unidas en 2015. En nuestro caso, en el sentido de proponer un plan de *transición eco-educativa* para el siglo XXI.

La razón de ello se basa en la evidencia de que según van pasando los días, desde finales de 2019, se hace más evidente que el futuro que nos espera va a ser más incierto que el pasado reciente. La tragedia de la pandemia ha venido a recordar la vulnerabilidad humana, esfumando de un plumazo el espejismo de infinitud en el que vivíamos. Por ello, no es descabellado pensar que una de las tareas imprescindibles del presente siglo será cambiar el rumbo del desarrollo, si realmente se quiere recuperar un tipo de vida más saludable para los seres humanos. Sin embargo, no es difícil entender que se trata de una aspiración casi imposible al albur de la contradicción de fondo entre los beneficios de la salud y los intereses de la economía. La reacción más primaria ha sido tratar de reconstruir el estilo de vida que habíamos conocido hasta ahora y rescatar los sectores productivos

²³ Aunque las estadísticas no dan cuenta de la dimensión humana de aquella tragedia, las cifras hablan de un intervalo de 20 o 100 millones de muertos.

que lo dinamizaban. Lamentablemente, el cambio de rumbo está quedando sepultado bajo los escombros de un modelo basado en el consumo.

Lo razonable hubiera sido pensar en términos de *transición eco-social* y poner parte de la economía y del conocimiento acumulado al servicio de la salud pública y de la prevención de nuevas emergencias sanitarias, pero el poder no está dispuesto a admitir esta estrategia basada en la razonabilidad. De ahí, que quienes tenemos adquirida una deuda con la sociedad, por la formación recibida, tenemos el deber de trabajar a contracorriente para colar ese objetivo entre los intersticios del poder, poniendo nuestra experiencia al servicio de la mejora de ámbitos tan esenciales como la salud, la economía, el medioambiente y la educación. Por mi parte me centraré en la última, tratando de aportar algunas claves para redefinir la función de la escuela en tiempos de incertidumbre.

2. LA ESCUELA, ENTRE EL PASADO Y EL FUTURO

Aunque ha habido cierta variedad de iniciativas adoptadas por los diversos estados, países y comunidades nacionales, parece que la planificación del curso académico 2020-2021 se hizo con más retraso del debido, contribuyendo a incrementar la sensación de desconcierto e inseguridad, entre la familia, el profesorado y el alumnado. Si damos por sentado que la *presencialidad educativa* sigue siendo una condición insustituible, no cabía muchas posibilidades distintas a la vuelta a las aulas. La decisión ha sido valiente, pero ese solo ha sido el primero de los pasos de una tarea inacabada. Es posible que lo más difícil esté por llegar, como lo atestigua la aparición de los primeros casos positivos, la clausura de algunas aulas y el confinamiento de otras, por lo que no debemos cejar en nuestro intento de seguir pensando ideas para el futuro escolar.

En medio de la angustiante incertidumbre que nos invade, vuelve a quedar patente que los centros escolares, y fundamentalmente el profesorado, están haciendo lo indecible por sacar adelante la situación. Sin embargo, a la Administración le faltó generosidad para reducir aún más la ratio y para aumentar algo más las plantillas. Si no lo hizo fue simplemente por la contraposición de base que estamos viviendo entre el bienestar público y las condiciones de un sistema basado en el consumo.

A falta de tiempo para valorar con más perspectiva las consecuencias del inicio del curso escolar más difícil de los últimos setenta años, salta a la vista que lo más sobresaliente, a corto plazo, sigue viniendo de la mano de la escuela y de las familias,

aunque lamentablemente no basta. Se hace necesario valorar las experiencias concretas para empezar a prever posibilidades educativas desconocidas hasta ahora, entre las que se encuentra la combinación variable de presencialidad y educación online. También es necesario contemplar el futuro de la metodología educativa y la reorganización del currículo escolar que, en nuestro caso, proponemos situar en el contexto de una *transición eco-educativa*.

2.1. La transición eco-educativa

De igual manera que la situación ambiental del planeta está pidiendo a gritos un cambio de rumbo (Morin, 2011; Francisco, 2020), que algunos gobiernos concretan en el objetivo de la *transición ecológica*, la escuela debe hacer lo propio en el ámbito de la educación. El reto no va a ser fácil dada la señalada contradicción de base entre el diagnóstico de la insostenibilidad de la situación planetaria y los intereses de un sistema que desactiva de forma perversa cualquier intento de mejora (Pereña, 1998). Si tenemos en cuenta que, en el mejor de los casos, los gobiernos están reaccionando de forma muy raquítica, solo nos queda esperar a que un renovado movimiento de innovación educativa enarbole la bandera de la escuela como un *lugar* (Augè, 1992) para el cambio: para educar en la sostenibilidad y la democracia; para aprender a vivir con sosiego y a beneficiarse de la lentitud; y para practicar la convivencia y las soluciones pacíficas.

Es la lucha de David contra Goliat, aunque quizás merezca la pena si tenemos en cuenta que en nuestro País conocimos, durante el último tercio del siglo pasado, los beneficios de un movimiento de renovación pedagógica que forzó un cambio político en la educación, que dio pie a una profunda transformación de la escuela.

Lamentablemente no es el rumbo que está adoptando el poder después del estallido del Covid-19. Lejos de abordar las raíces que nos estaban conduciendo al colapso, se está banalizado el debate político e ignorando los problemas de la ciudadanía; se ha idiotizado, hasta el ridículo, la conducta de destacados gobernantes mundiales que están retando de forma infantil una enfermedad de la que se desconoce sus efectos a largo plazo; se sigue apostando por reconstruir el modelo de desarrollo que existía antes de la pandemia, a pesar de que algunas de sus consecuencias se puedan encontrar entre los factores que están alterando la salud; y lo más preocupante, se están creando las condiciones para la desvitalización de la democracia, abriendo el paso a opciones totalitarias y a la

indiferencia entre una parte de la ciudadanía (*mitläufer*, seguir la corriente), como ocurrió en otras épocas de la historia (Schwarz, 2019).

El contrapunto, como dije, solo puede venir de la mano de un amplio movimiento de base de innovación educativa, que retome el horizonte de cambio que supuso la mejor tradición pedagógica (Freinet, Montessori, Freire...) y la experiencia de los movimientos de renovación pedagógica del último tercio del siglo anterior. No se trataría de dar la espalda a la evolución de la sociedad y a la revolución tecnológica, mucho menos ahora que la presencialidad educativa está en cuestión, sino de poner sus avances al servicio del bienestar humano y no al revés. Recuperar valores como el sosiego y la lentitud (Honoré, 2004), frente a la intensificación del profesorado (Hargreaves, 1994); y actitudes de valoración de los pequeños detalles (Resnik, 2012; Ordine, 2013), frente al consumismo y la abundancia, son cuestiones de primera importancia tras la pandemia.

A falta de profundizar en este asunto, me atrevería a señalar dos pensadores imprescindibles para llevar a cabo esta reorientación, en medio de la perplejidad: uno es el pedagogo italiano, Francesco Tonucci, que durante el confinamiento planteó ideas muy importantes para redefinir la función de la escuela del futuro; y otro es el sociólogo, Edgar Morin, que ha publicado libros de máximo interés sobre los saberes necesarios para la educación en la era planetaria (Morin, 2000; 2001; Morin y otros, 2003).

2.2. Sobre las metodologías educativas

Aunque la metodología no sería el aspecto más determinante en medio de la inversión de las prioridades vitales, habría que empezar a contemplarla. Y como nadie está en condiciones de augurar el futuro, parece razonable empezar a imaginar escenarios posibles. En cualquiera de ellos aparece la ecología familiar como un ingrediente educativo sin igual, tanto como un espacio óptimo para el aprendizaje práctico de la mayoría de los ámbitos (*situaciones problemáticas* en materia de lenguaje, de cálculo y mediciones, de física y química cotidiana, de filosofía casera...), como una oportunidad para aprender los cuidados básicos y la autonomía personal, adaptados a cada uno de los niveles educativos. Esto será una prueba de fuego para la escuela y un reto para los distintos tipos de familia, que sin duda hay que tener en cuenta.

Para valorar y prever posibilidades como esta, contamos con la desigual experiencia que adquirimos durante el último tramo del curso pasado, que nos ha dejado un sabor

agridulce. Por un lado, confirmamos la buena disposición mayoritaria del profesorado y de las familias, y las posibilidades didácticas que nos ofrece la tecnología digital, a pesar de la *brecha* observada. Pero por otro, tuvimos ocasión de comprobar la desigualdad que se deriva de la indeseable brecha social; la diferencia en el manejo de las habilidades digitales del profesorado, muchas veces determinadas por la edad, aunque no siempre; la descompensada preocupación por los deberes escolares, a costa de la sensación de desamparo que sintió el alumnado a la hora de afrontar una situación inédita e incierta; y la reaparición de una nueva modalidad de sobrecarga en el caso de las mujeres.

Un esfuerzo parecido al del ámbito familiar, habría que hacerlo en la escuela, poniéndola también al servicio del aprendizaje de los aspectos esenciales de la vida que demanda la nueva situación. Una conclusión que podríamos consensuar, a falta de comprobar los efectos profundos sobre la metodología educativa, es que la finalidad principal de la educación es acercar el aprendizaje académico a las situaciones prácticas de la vida real (Claxton, 1984).

2.3. El currículo esencial

A esto es a lo que llamamos *currículo esencial*. Se trata de una reorganización del currículo escolar pensado para acercar la educación formal a la experiencia vital y para preparar a los niños y niñas para afrontar las crisis que nos puedan afectar en el futuro: la primera es la derivada del Covid-19; las inmediatas, están siendo las propias de la crisis social y económica que está ocasionando; las siguientes apuntan a la aparición de situaciones inéditas y nuevas enfermedades; en ningún caso debemos olvidar las que se corresponden con el cambio climático; y, como nos ha enseñado la historia, tampoco conviene acallar las que nos amenazarán en término de intolerancias, autoritarismos y totalitarismos.

Para afrontar estos retos será necesario cambiar, como dijimos, el rumbo de un mundo que parece abocado a la deriva. Y ese cambio debería acompañarse de un sensato *giro curricular* a nivel educativo, para contemplar los aspectos esenciales de la vida de la infancia del siglo XXI. La dirección nos la señala, como dijimos, la *brújula* de Francesco Tonucci (2016), que apunta al acercamiento entre lo académico y lo real, y entre el aprendizaje y la vida. No cabe duda de que sería un buen horizonte educativo para un siglo en el que la incertidumbre y la vulnerabilidad van a definir las condiciones de vida

de la humanidad. Otro *GPS* útil nos lo aporta Edgar Morin al hablar de un currículo de tipo transversal y transdisciplinar, dirigido a concienciar al alumnado sobre la necesaria supervivencia del planeta y de sus habitantes. En suma, la finalidad del *currículo esencial* sería aportar los saberes necesarios, a nivel cognitivo, procedimental, actitudinal y emocional, para sobrevivir en medio de la inquietud y la fragilidad, y para evitar el colapso de una sociedad que se aleja cada vez más del equilibrio de la naturaleza.

2.3.1. Los contenidos esenciales

Los contenidos de un *currículo* de esa naturaleza, así como la orientación de la formación escolar, profesional y universitaria, propia de la época del *antropoceno*, deberían contemplar, entre otros, los siguientes ámbitos:

- La pobreza.
- La sociedad de los cuidados.
- El cambio climático.
- La soberanía alimentaria.
- El desarrollo de sectores productivos menos dependientes.
- La reconversión de la industria y de la tecnología contaminante.
- La potenciación de las energías limpias.
- El cuidado del medioambiente.
- El refuerzo de la democracia, de la tolerancia, y de la ciudadanía responsable.
- La investigación de nuevas enfermedades.
- La investigación sobre el aumento de enfermedades crónicas conocidas ...

El saber acumulado haría posible un *giro curricular* de esta naturaleza, basada en la transversalidad y la transdisciplinariedad, pero el problema reside en la falta de coraje político para enfrentarse a las injerencias de un sistema económico perverso.

2.3.1. La educación emointelectual

Un apartado esencial de ese *currículo* tendría que estar dedicado a lo que llamamos la *educación emointelectual* (Hernández Díaz, en prensa, a y b; Hernández Díaz y otros, en prensa), cuya función sería promover la salud mental infantil en la escuela. En las actuales circunstancias, dicha prevención debería concentrarse en contrarrestar la

sensación de vulnerabilidad que está echando raíces en el psiquismo de los niños y niñas, con consecuencias aún desconocidas. Cuanto antes, debemos comprometernos con el *bienestar subjetivo* de la infancia, del que me centraré en cuatro aspectos:

- Reforzar las condiciones psicológicas y educativas que favorecen el tránsito hacia la autonomía personal con «base segura» (*identidades sólidas*).
- Atender a los factores psicológicos que ayudan a aceptar los límites de la realidad y que favorecen la «tolerancia a la frustración» (*autorregulación emocional*).
- Favorecer la transformación de las disrupciones comportamentales, en favor de la construcción de un tipo de pensamiento crítico y ético que haga más libre a la infancia (*autocontrol cognitivo*).
- Potenciar la capacidad de supervivencia en situaciones difíciles e inciertas (*resiliencia*).

3. LA CAPACITACIÓN AFECTIVA DEL PROFESORADO

Para llevar a cabo esos objetivos es necesario proveer a la escuela de un tipo de formación que desarrolle lo que llamamos la *intuición emocional*, que es un ingrediente esencial para preservar la salud mental de los implicados: primeramente, del profesorado; y, en paralelo, del alumnado. A esa formación nos referimos como *capacitación afectiva* del profesorado (Hernández Díaz, en prensa a y b; Hernández Díaz y otros, en prensa), que tiene tres objetivos:

- *Ir más allá de la empatía*. Capacitar al profesorado para vivir en carne propia la experiencia emocional del alumnado, sin perder de vista la «asimetría transgeneracional» (*capacidad de alteridad*).
- *Ir más allá del acompañamiento*. Capacitar al profesorado para desarrollar un tipo de acompañamiento comprometido, que denominamos *presencia viva* (Alvarez, 2002) o vital (Civitarese y Ferro, 2020), que permita la expresión libre de las emociones del alumnado, al sentirse contenido por aquel (*capacidad de acogida*).
- *Ir más allá de la creatividad*. Capacitar al profesorado para desarrollar la habilidad de la *intuición emocional* que permita transformar el sufrimiento emocional del alumnado (*capacidad de transformación*).

3.1. El Enfoque AMAE

Las dos cuestiones señaladas, la *educación emointelectual* del alumnado, y la *capacitación afectiva* del profesorado, forma parte del Enfoque AMAEⁱ, que es un proyecto para promover la salud mental en la escuela. Su finalidad es cuidar el equilibrio emocional del profesorado y facultarlo para que favorezca el *bienestar subjetivo* del alumnado. Para ello es imprescindible que el profesorado ofrezca lo que consideramos una *presencia viva* (Alvarez, 2002), que haga sentir seguro al alumnado y que le permita desarrollar un *campo afectivo compartido en permanente expansión*. A continuación, señalamos las características principales del Enfoque AMAE:

Primera.- Definimos cinco *encrucijadas emocionales* o *puntos de urgencia* en el desarrollo emocional del alumnado, de las que tres son consideradas esenciales y dos complementarias. Nos centraremos en las tres primeras:

- Encrucijada del *SER*. Constituye el hito básico del desarrollo emocional, que condiciona la resolución de los siguientes. En esta *encrucijada* se plantea el reto de la autonomía personal, que parte de una situación de desvalimiento y que aspira a la conquista de la *identidad personal*. Para ello se precisa el establecimiento de unos vínculos afectivos de *base segura* (Bowlby (1969, 1973, 1980; 1989): primeramente, a nivel de los cuidados básicos; y posteriormente, respecto a los requerimientos de la escuela.
- Encrucijada del *SENTIR*. La segunda *encrucijada* enfrenta al ser humano a la tarea evolutiva de aceptar los *límites* de la realidad que, según Lacan, tiene que ver con la asunción de la *falta* (Pereña, 1998). El reto de este hito parte de la condición básica de la «necesidad», para plantearse la conquista de la elaboración de los «deseos». Su efecto más inmediato sería la construcción de la «tolerancia a la frustración», para lo que se precisa adquirir la capacidad de *autorregulación emocional*. En esta *encrucijada* nace el mundo emocional.
- Encrucijada del *PENSAR*. En esta *encrucijada*, el ser humano debe afrontar la construcción del aparato cognitivo y moral, cuya dinámica viene condicionada por la *ambivalencia afectiva* (Bleuler, 1911). Esta consiste en que dos emociones, aparentemente opuestas, se enfrentan entre sí, ocasionando el bloqueo del desarrollo emocional y cognitivo. El reto consiste en tomar conciencia de la contradicción básica del mundo afectivo, para dar

paso al logro de la integración emocional, y no a la escisión de los afectos. Para ello resulta imprescindible adquirir la capacidad de *autocontrol cognitivo*. En esta encrucijada nace el pensamiento crítico y moral.

Segunda.- El sentido del desarrollo emocional no es unidireccional, ni mucho menos en línea recta, sino de carácter espiral o, si se quiere, helicoidal. Esto significa que la conquista de las capacidades de cada una de las encrucijadas no se alcanza de una sola vez, ni de manera definitiva, sino más bien de forma recursiva, lo que nos obliga a confrontarnos con el *mundo interior* a lo largo de toda la vida. La única salvedad es que la confrontación podría resultar cada vez más liviana, habida cuenta de la experiencia acumulada en nuestro desarrollo.

Tercera.- Nuestra propuesta de *educación emointelectual* apuesta por una respuesta adaptada y espontánea a los problemas de la vida emocional del alumnado, atendiendo a sus urgencias y a los momentos concretos por los que atraviesa. Por eso tratamos de evitar el riesgo de los currículos emocionales predeterminados y cerrados. Para ello, resulta esencial el proceso de *capacitación afectiva* del profesorado que no sería una condición *a priori*, sino un logro que se irá adquiriendo en paralelo al trabajo con el *mundo interior* del alumnado.

Cuarta.- Nuestro planteamiento metodológico recae sobre lo que denominamos *recursos didácticos no-saturados*, que vemos a continuación.

3.2. Los recursos didácticos no-saturados

Aunque el término pueda llevar al equívoco de que se trata de un tipo particular de recurso, en realidad se trata de cualquiera de los que se utilizan diariamente en el aula, con la salvedad de que tenemos que convertirlos en *no-saturados* (Hernández Díaz, en prensa, a y b; Hernández Díaz y otros, en prensa). Para lograrlo bastaría con que nos fuéramos habituando a trabajar de una manera menos predeterminada, abriendo nuestra mente a una metodología que llamaría *sin cierre de sentido*. Algunos ejemplos serían:

- Imaginar finales abiertos, en lugar de las moralejas.
- Transitar de finales previstos a principios imaginables.
- Combinar diferentes estilos literarios.
- Entrelazar diversas expresiones artísticas (relatos, poesías, música, plástica, cine, cuentos...).

Todo ello, y algunas cosas más, puestas al servicio de la *expansión permanente de un campo emocional* compartido entre el profesorado y el alumnado, con la finalidad de co-construir *nuevos modos de ver* (Berger, 2016) las raíces del sufrimiento emocional que hasta ese momento nos podían haber bloqueado. Y como nadie sale indemne de esta aventura, es necesario ofrecer un *lugar* donde el profesorado pueda hablar de sus cosas y ser escuchado de manera comprensiva.

3.3. Los espacios docentes

A ese dispositivo lo llamamos *espacios docentes* (Hernández Díaz, en prensa; Hernández Díaz y otros, en prensa), que son un lugar en el que los conflictos deben circular con libertad y en el que el profesorado debe encontrar la comprensión y la posibilidad de transformar su sufrimiento, en *buena compañía*. La experiencia podría iniciarse con algún facilitador, pero la finalidad es que se pueda llevar a cabo en ausencia de especialistas. Desde hace mucho tiempo venimos proponiendo esta idea, pero en las actuales circunstancias se convierte en una necesidad urgente.

Cuando solo llevamos unos meses, desde el inicio tentativo de este curso tan extraño, se empiezan a detectar síntomas más o menos camuflados de angustia. Señalo algunos. Antes de empezar el curso ya se dio el caso de profesores y profesoras que, a punto de jubilarse, adelantaron esa fecha mediante la petición de mensualidades sin sueldo. Después de iniciado aquel, se ha empezado a constatar un anticipado agotamiento del profesorado, más propio de etapas más avanzadas del curso; también se ha observado que la actitud voluntarista del profesorado de sacar adelante esta situación, tan difícil, se empieza a tornar en incumplimientos de diferente tipo o en roces entre compañeros. De continuar así, es muy probable que al menos durante la parte más intensa de la desorientación colectiva que estamos viviendo, estos problemas vayan a más.

A los responsables públicos, sanitarios y educativos, les interesa, aunque solo fuera por economizar en bajas o en la aparición de problemas en los claustros escolares, poner en marcha experiencias de contención emocional del profesorado. Nuestra propuesta son los *espacios docentes*.

4. CONCLUSIÓN

Seguir la corriente es una expresión que indica cierto grado de conformismo (*mitläufer*) con la situación (Schwarz, 2019). En las actuales condiciones podría conducirnos a una situación de inadaptación frente a los retos del futuro. Nuestra propuesta es ir exactamente en la dirección contraria: tratar de buscar alternativas que respondan a los retos de nuestra época, aunque sea a tientas y tropezando una y otra vez en medio de las *tinieblas*ⁱⁱ (*A Tramp Abroad*. Mark Twain, 1880). Las decisiones que les toca tomar a las autoridades no serán fáciles de adoptar, porque el instinto nos lleva a tratar de recuperar la falsa ilusión de un pasado escolar que ya resulta imposible o porque nos cuesta soportar la idea de la *travesía del desierto* que supone la redefinición de las bases de una escuela que aún desconocemos. Para aminorar ese desasosiego proponemos una salida intermedia que consiste en empezar trastabillando entre lo que podemos mantener de la situación anterior, pero con la decidida voluntad de ir la transformando, progresivamente, en una cosa bien distinta. Es a lo que llamamos la *transición eco-educativa*.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2002). *Una presencia que da vida*. Madrid. Biblioteca Nueva. (v.o. New York. Routledge, 1992).
- Augè, M. (1992). *Non-lieux. Introduction a una anthrologie de la surmodernité*. Paris. Edition de Seuil (Tr. es: Editorial Gedisa, 2009).
- Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Barcelona. Gustavo Gili.
- Bleuler, E. (1911). *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*, Deuticke, Leipzig. Viena
- Bowlby, J. (1969, 1973, 1980). *Attachment and Loss*. Vol 1, Vol 2, Vol 3. Attachment. New York, Basic Books (existen traducciones en castellano).
- (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Civitaresse, G. y Ferro A. (2020). *Vitalità e gioco in psicoanalisi*. Milano. Raffaello Cortina Editore"

- Claxton, G. (1984). *Live and Learn. An Introduction to the Psychology of Growth and Change in Everyday Life*. London. Harper & Row Publishers (Tr. es: Alianza Editorial, 1995).
- Francisco (2020). Carta Encíclica *Fratelli Tutti. Sobre la fraternidad y la amistad cívica*. 3 de octubre.
- Glover, J. (2001). *Humanidad e inhumanidad. Una historia moral del siglo XX*. Madrid. Editorial Crítica.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teache's work and culture in the postmodern age*. London. Firrst published (Tr.es: Editorial Morata, 2005).
- Hernández Díaz, A. (en prensa, a). Mamma, è scesa la nuvola!: Sognare un altro ascolto nella scuola E, Angelo Moroni (coord.). *L'ascolto educativo. Esplorazioni psicologiche e psicoanalitiche nella scuola di oggi*. Mimesis Edizioni.
- (en prensa, b). *Tejiendo hilos de humanidad en la escuela. Fundamentos teóricos del Enfoque AMAE*.
- Hernández Díaz, A. y otros (en prensa). *Más allá de la creatividad. Aspectos prácticos del Enfoque AMAE*.
- Honoré, C. (2004). *In Praise of Slow: How a Worlwide Movement Is Challenging The Cult of Speed*. London. Orion (Tr. es: Barcelona. Editorial Graó, 2011).
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona. Seix Barral.
- (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Editorial Paidós.
- (2011). *¿Hacia dónde va el mundo?* Barcelona. Paidós Ibérica.
- Morin, E. y otros (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. España. Editorial El Acantilado
- Pereña, F. (1998). Crítica al concepto de necesidad. En J. Reicmann (Coord.). *Necesitar, desear, vivir: sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad*. España: Libros de la Catarata
- Resnik, S. (2012). *L'arte del dettaglio. Sulle rocce di Capri, Van Gogh, Pan ed Egon Schielle*. Napoli. Edizioni La Conchiglia.
- Schwarz, G. (2019). *Los amnésicos*. Tusquets Editores
- Tonucci, F. (2016). *Con ojos de niño*. España. Ediciones Losada.

ⁱAMAE es un Enfoque de salud mental en la escuela, integrado por un proyecto de *educación emointelectual* del alumnado y de *capacitación afectiva* del profesorado, a la vez que un Equipo de trabajo e investigación constituido por: Elena Conde Miranda (Profesora Titular de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Laguna), Giuseppina Cantarella (Psicóloga. Terapeuta. Especialista en Formación en Habilidades Sociales). Rutt Perdomo Perdomo (Psicóloga. Orientadora Educativa), Gazmira Pinillos Hernández (Psicóloga. Especialista en Violencia de Género). Borja Eiroa Hernández (Psicopedagogo. Maestro y Orientador Educativo) y Antonio Hernández Díaz (Profesor Titular de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Laguna. Título Europeo de Especialista en Psicoterapia).

ⁱⁱ «Alguien camina por una estancia desconocida, oscura, cerca de la puerta y de la manivela de la luz, y por enésima vez tropieza con el mismo mueble».

CAPÍTULO 46

CÁLCULO DE LA RATIO EN FUNCIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL AULA CON DISTANCIAMIENTO SOCIAL

José Ramón Trillo Vílchez y Fátima Trillo Vílchez

1. INTRODUCCIÓN

La calidad del aprendizaje es un aspecto que ha importado a la sociedad. No obstante, la ratio de un aula ha sido un problema, pues un número alto de estudiantes aumenta la distracción de los mismos. Además, hace que el enseñante no pueda dedicar tiempo a cada uno de los colegiales, lo que serviría para reforzar los conocimientos que puedan quedar incompletos a partir de la explicación realizada por el instructor (Alonso, 2012).

Una formación puede hacer que un grupo de estudiantes pertenecientes a la misma aula reciba una mejor educación (Marland, 1985). La formación tradicional de colocar a los estudiantes en filas y columnas de uno en uno y mirando directamente al enseñante hace que cuando un escolar realice una pregunta, al orientar el sonido hacia el educador (Young, 2009), los estudiantes que se encuentran detrás del colegial que realiza la pregunta, no la escuchen con la calidad suficiente como los alumnos que se encuentran delante del emisor (Letelier, 2013). Además, los escolares que se encuentran delante, al escuchar la pregunta desde una posición anterior a la que se encuentran no prestan la suficiente atención como si la voz le viniera desde la posición del profesor (Miyara, 2003).

Una forma de solucionar este problema es utilizar la formación denominada formación en “U” (AulaPlaneta, 2017). Esta distribución de las mesas en el aula soluciona el problema pues los estudiantes escuchan tanto a sus enseñantes como a los otros colegiales desde una posición igual o superior a la que se encuentran sentados (Halliday, 1986). Sin embargo, esta distribución posee una desventaja. Este inconveniente es que es necesario un aula de grandes dimensiones para posicionar a los colegiales en esta formación.

En este artículo, vamos a calcular el número de alumnos que pueden caber en un aula en función de dos formaciones, la formación horizontal y la formación en “U” con las medidas de distanciamiento impuestas debido a la enfermedad COVID-19. Inicialmente,

se va a calcular matemáticamente las fórmulas necesarias para obtener el número de alumnos que caben por filas y por columnas para cada formación. Seguidamente, realizaremos una experimentación para demostrar el espacio necesario para cumplir la ratio de un aula de primaria. A continuación, se analizarán los resultados y se verificará que el coste necesario, en recursos materiales y humano, para la formación en “U” es superior que el coste de la formación horizontal. Finalmente, se concluirá este artículo detectando que la formación de los estudiantes está enfocada a maximizar el número de colegiales que reciben una formación minimizando costes y, por consecuente, la calidad de la enseñanza de los estudiantes se verá reducida.

2. MÉTODO

La ratio en un aula de primaria en España es de 25 estudiantes pudiéndose extender hasta los 28. Sin embargo, usualmente se desconoce el número de estudiantes que pueden caber en un aula. Para ello, en esta sección vamos a calcular la ratio en función de las dimensiones de un aula para dos formaciones, a saber:

- La **formación horizontal**: Esta formación es la más eficiente a la hora de colocar a los estudiantes y, además, permite separar cada alumno un metro y medio, lo que es necesario para respetar las medidas de seguridad.
- La **formación en “U”**: Esta formación consiste en colocar a los estudiantes en el perímetro de un rectángulo sin una de las aristas menores.

En toda la experimentación, vamos a suponer que todas nuestras aulas son paralelogramos de ángulos rectos, de esta forma podemos obtener una representación más real de un aula. En las siguientes subsecciones vamos a calcular cuántos estudiantes pueden caber en el aula, según la base y la altura, para las dos formaciones mencionadas con anterioridad.

2.1. Formación horizontal

Esta formación tradicional permite colocar un mayor número de estudiantes dentro del aula. Para iniciar el cálculo vamos a definir **B** como la base del paralelogramo de ángulos rectos, en este caso si el paralelogramo se encuentra de forma vertical sería igual

a la arista menor. Por otro lado, vamos a definir **H** como la altura del paralelogramo, que sería la arista mayor. Consecuentemente, obtenemos que **B** es inferior o igual a **H**.

A continuación, vamos a denotar **Y** como el número de estudiantes que puede haber en la misma columna y denotamos **X** como el número de estudiantes que pueden haber en la misma fila. Por tanto, al encontrarnos un paralelogramo (Alexander, 2013) el número total de estudiantes será igual a **X*Y**.

Seguidamente vamos a calcular la **X** e **Y** del modelo, para hacer un modelo más realista se va tener en cuenta que los estudiantes que se encuentran en la última fila tenga **0.5** metros para poder tener un margen para colocar la silla. Igualmente se contará con el largo de la mesa del profesor al que tomaremos también como **0.5** metros y otros **0.5** para mover su silla. Tomando el **1.5** metros que tiene que existir entre estudiantes podemos definir **H** y **B** del siguiente modo:

- $H = (1.5 * (Y-1)) + 0.5 + 0.5 + 0.5 = 1.5 * (Y)$
- $B = 1.5 * (X-1)$

En ambos casos se ha colocado menos uno debido a que en el caso de la altura ya se tiene la distancia de seguridad con el profesor y en el caso de la base uno de los niños que se encuentra en el extremo de una fila ya guarda la distancia de seguridad con respecto a su compañero.

Obviamente para calcular **X** e **Y** solamente tenemos que despejar las dos ecuaciones obteniendo los resultados siguientes:

- $Y = H / 1.5$
- $X = (B + 1.5) / 1.5$

En caso de que el resultado sea un número decimal se tendrá que truncar. Finalmente, se multiplica **X** e **Y** para obtener el resultado total del número de estudiantes que pueden haber en el aula.

2.2. Formación en “U”

Esta formación difiere de la anterior debido a que en la formación anterior se utilizaba el área del paralelogramo y para ésta se utiliza su perímetro. Utilizando la notación anterior para la base (**B**), la altura (**H**), el número de estudiantes en la única fila será denotado como **X** y el número de estudiantes de una columna como **Y**. Al igual que pasó

anteriormente, se vuelve a verificar la inequación que verifica que **H** es mayor o igual que **B**.

Debido a la disposición que presenta la formación en “U” todos los estudiantes están mirando para el centro de la formación se necesita para cada uno de los estudiantes un espacio para poder colocar la su silla que vuelve a ser de **0.5**. La mesa del profesor y la silla del mismo será igual otra vez a **0.5** cada uno. De tal forma, podemos definir **H** y **B** como:

- $H = (1.5 * (Y-1)) + 0.5 + 0.5 + 0.5 = 1.5 * (Y)$
- $B = 2 * 0.5 + 1.5 * (X-1) = 1.5 * X - 0.5$

A continuación, se despeja de cada ecuación de primer grado **X** e **Y** obtiene las siguientes igualdades:

- $Y = (H) / 1.5$
- $X = (B + 0.5) / 1.5$

Una vez calculados **X** e **Y**, de forma truncada en caso de que los números no sea múltiplo de **1.5**, el número total de estudiantes será 2 veces el número de columnas, ya que la formación “U” posee dos columnas, más una fila, por lo tanto, la fórmula sería **Número total de estudiantes = 2 * Y + X - 2**. Se añade el -2 porque estamos contando a los estudiantes de las esquinas 2 veces.

3. RESULTADOS

En esta sección vamos a probar empíricamente con datos el número de estudiantes que pueden acceder al aula en función de unas dimensiones fijas. Al igual que se ha mencionado con anterioridad, se va a suponer que las aulas son paralelogramos de ángulos rectos.

Supongamos que vamos a tener un aula cuya base, **B**, va a ser igual a 7 metros y cuya altura, **H**, va a ser igual a 8 metros. Con estos resultados vamos a obtener el número de estudiantes que caben en una fila y el número de estudiantes que caben en cada columna, con el objetivo de calcular el número de estudiantes que cabrían en el aula.

Tabla 1.

Cálculo del número de estudiantes para cada formación para un aula con 7 metros de base y 8 metros de altura

Nombre de formación	Base (B) (m)	Altura (H) (m)	Estudiantes por fila (X)	Estudiantes por columna (Y)	Número de estudiantes en el aula	Área del aula (m²)
Formación en “U”	7	8	5	5	13	56
Formación horizontal	7	8	5	5	25	56

Tal y como se observa en la Tabla I, mientras que la formación horizontal obtiene los 25 estudiantes necesarios para cumplir la ratio. Sin embargo, en la formación en “U” caben el 52 % con respecto a la otra formación. Por otro lado, observamos que al truncar los resultados el número de estudiantes que caben por fila son diferentes, aunque para una formación se necesite más espacio que para la otra. Es trivial afirmar que la diferencia de estudiantes viene ocasionada por el espacio central de la clase. Mientras que en la formación en “U” la zona no está ocupada por estudiantes la formación horizontal si lo está.

Sin embargo, una de las diferencias entre la formación de “U” y la formación horizontal, es la formación “U” permite una recepción limpia del sonido a los estudiantes, lo que hace que aumente la calidad del aprendizaje.

Seguidamente, se va a demostrar, en la Tabla II, las dimensiones del aula necesarias para que puedan colocarse en formación en “U”, 25 estudiantes.

Tabla 2.

Cálculo del número de estudiantes para cada formación para un aula con 10 metros de base y 15 metros de altura

Nombre de formación	Base (B) (m)	Altura (H) (m)	Estudiantes por fila (X)	Estudiantes por columna (Y)	Número de estudiantes en el aula	Área del aula (m²)
----------------------------	---------------------	-----------------------	---------------------------------	------------------------------------	---	--------------------------------------

Formación en “U”	10	15	7	10	25	150
Formación horizontal	10	15	7	10	70	150

Se aprecia como el área del aula, en metros cuadrados, se ha incrementado en más del doble de la necesaria para la formación horizontal. Por otro lado, el número de estudiantes que caben en un aula con formación horizontal sería 70. Consecuentemente, se aprecia que el espacio necesario para cumplir las medidas de seguridad decretadas, unidas a una formación que garantice la calidad de la enseñanza es inviable pues usualmente no se tienen aulas con las dimensiones para realizar esta formación.

4. DISCUSIÓN

A la vista de los resultados obtenidos se extrae que, aunque la formación en “U” favorece el debate entre compañeros pues todos pueden escucharse y verse de una forma más nítida que con la formación horizontal tradicional. El coste de esta formación implicaría un aumento tanto de infraestructuras como de personal docente, ya que tal y como se puede ver en los resultados obtenidos en la sección tres el número de estudiantes que caben en un aula con la formación horizontal es superior a los estudiantes que caben en la misma aula con una formación que aumente el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, podemos observar las dimensiones necesarias para cumplir la ratio de alumnado actual, aplicando la distancia de seguridad que se pide, es mayor que las dimensiones de un aula media. Es trivial afirmar, que las dimensiones necesarias para un aula que posee una formación en “U” son superiores a las que necesita una formación horizontal.

Consecuentemente, se extrae que las aulas están preparadas para maximizar la formación del número de estudiantes, minimizando costes en recursos humanos y recursos materiales. Por tanto, al minimizar estos recursos se disminuye la calidad del aprendizaje, haciendo que los estudiantes reciban una educación de menor calidad.

5. CONCLUSIONES

Como se ha mostrado en los resultados la dimensión del aula para cumplir la ratio actual con distancia social debido a la COVID-19 es superior para la dimensión de las aulas media en España. Además, se extrae que el coste de recursos humanos y recursos materiales aumentaría al cambiar de formación. Por tanto, se concluye que la ratio actual de 25 estudiantes por aula se debe de disminuir, ya que las dimensiones de un aula son fijas e inalterables o, por el contrario, se deben aumentar los recursos materiales y humanos para que los estudiantes puedan mejorar la calidad de la educación que reciben puesto que la formación en la que se encuentra está preparada para maximizar el número de estudiantes, minimizando los costes de enseñanza.

REFERENCIAS

- Letelier, D., y San Martín, D. (2013). *Anatomía y Fisiología del oído*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Otorrinolaringología.
- Miyara, F. (2003). *Acústica y sistemas de sonido*. Universidad Nacional de Rosario.
- Marland, M. (1985). *El arte de enseñar: técnicas y organización del aula*. Ediciones Morata.
- Alonso, M., y Aguilera, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *The Perspectives of Students with Intellectual Disabilities, Families and Professionals on Inclusive*, 358, 450-470.
- Alexander, D., y Koeberlein, G. (2013). *Geometría*. Cengage Learning Editores.
- Halliday, D., Resnick, R., Walker, J., y Romo, J. (1986). *Fundamentos de física*. Editorial Continental.
- Young, H. D., Freedman, R. A., y Lewis Ford, A. (2009). *Física universitaria*. Pearson educación.
- AulaPlaneta (2017). Cinco maneras diferentes de organizar el espacio del aula. <https://www.aulaplaneta.com/2017/05/19/recursos-tic/cinco-maneras-diferentes-de-organizar-el-espacio-del-aula-infografia/#comment-191457>

CAPÍTULO 47

EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONFINAMIENTO: UNA PROPUESTA DE TRABAJO VIRTUAL DE LAS CAPACIDADES FÍSICAS BÁSICAS

Alejandra Hernando Garijo y David Hortigüela Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

Inactivismo, sedentarismo, sobrepeso y obesidad siguen siendo algunas preocupaciones sociales que se asientan en la etapa infanto-juvenil (López y Delgado, 2013; Muñoz *et al.*, 2015). Por ello, a la Educación Física (EF) se le atribuye una gran responsabilidad en la transmisión y promoción de hábitos saludables.

Autores como Ahrabi-Fard y Matvienko (2005) argumentan que la materia tiene difícil cumplimentar esta expectativa dado el insuficiente tiempo, recursos y apoyo curricular y administrativo. Por tanto, los expertos reclaman un aumento de carga horaria. A la vista de la necesidad, la Administración Educativa se ha planteado más que nunca hacerlo efectivo (Pérez-Pueyo *et al.*, 2021).

Pero entretanto, llegó una crisis sanitaria que nos llevó al confinamiento y a la docencia virtual de todas las materias. ¿Qué rol pasa a tener la EF? ¿Ha cambiado? ¿De qué manera debemos afrontarlo y desempeñarlo?

Ante esta situación, merece la pena realizar un proceso de reflexión en el que nos cuestionemos de dónde venimos, dónde nos encontramos y hacia dónde vamos. En este sentido, autores como Martínez-Egea (2020) indican que esta situación puede suponer una adaptación (y evolución) o en su caso, una inadaptación y consecuente deriva. Siguiendo la idea de este autor, el proceso de inadaptación podría recaer en la instrucción y no en la educación; considerando que, por ser factible la mejora de la salud desde la materia de EF tengamos que “entrenar cuerpos” (Pérez-Pueyo *et al.*, 2021).

De hecho, Martínez-Egea (2020) lamenta que precisamente ante la dificultad de transmitir una labor esencial durante el confinamiento, los docentes desarrollaron una primera fase en la que el objetivo fundamental fue proponer actividades que garantizaran un mínimo de movimiento corporal, acorde con las recomendaciones sanitarias. Y una

segunda fase, en la que el objetivo principal se convirtió en proporcionar momentos de esparcimiento y ocio activo. De acuerdo con López-Pastor *et al.* (2005) se habría pasado del activismo al recreacionismo en un corto período de tiempo, pero de cualquier modo no cumpliéndose en muchas ocasiones funciones más allá de las de “cuidadores de patio (virtual) de lujo” (López-Pastor *et al.*, 2016) o en su caso “animadores virtuales”.

Sin perder la esencia de los fines que la EF persigue, el proceso de adaptación a esta situación requiere de un ajuste de la metodología implementada hasta el momento. Una vez más, no consiste tanto en qué hacer sino en cómo hacerlo (Pérez-Pueyo, 2016) siempre teniendo presente lo que se enseña y lo que se aprende (Fuentes *et al.*, 2020; López-Pastor *et al.*, 2005). De ahí la necesidad de repensar nuestra praxis y reconfigurar la identidad profesional del docente de EF, ayudando a establecer la idiosincrasia de la materia bajo unos pilares de rigor sólidos (Hortigüela *et al.*, 2020).

El objetivo del presente trabajo es plantear una propuesta de EF *on line* relacionada con las capacidades físicas para alumnos de primaria. La propuesta mantiene la esencia en cuanto a actividad motriz, pero sobre todo en cuanto a práctica reflexiva, consciente, significativa y funcional que pueda generar su elección fuera del contexto escolar.

2. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE ASPECTOS PREVIOS

La crisis sanitaria trajo consigo un repentino e inminente confinamiento que llevaría de forma inédita a impartir la materia de manera *on line*.

El Colegio Alejandro Rodríguez de Valcárcel situado en la ciudad de Burgos (España) -a la par que el resto de centros de España- se puso rápidamente en funcionamiento para que profesores y alumnos se adaptaran a esta situación compartida a nivel mundial.

Este centro en el que se desarrolla la presente propuesta, se trata de un centro de titularidad pública con sección bilingüe en inglés que alberga 350 estudiantes de edades comprendidas entre 3 y 12 años, y de los cuales un 16% es alumnado inmigrante procedente de 16 nacionalidades diferentes. El nivel socio económico de las familias es medio-bajo lo que produjo algunas dificultades en el buen desarrollo de la “nueva realidad educativa”.

El claustro, compuesto por 32 maestros, había estado involucrado en diversidad de planes de mejora para la formación permanente del profesorado en cuanto a tecnologías,

concretamente recientemente se encontraba inmerso en un Proyecto de innovación bajo la denominación de “*Formapps*: tabletas digitales en el aula”. La implicación en el mismo de un porcentaje significativo de docentes ayudó especialmente a generar pautas de actuación comunes, rápidas y eficaces. Entre ellas, el acuerdo de uso común de la plataforma *Microsoft Teams* o las vías de comunicación entre docentes y para con los alumnos.

Desde la materia de EF en particular se llevó a cabo una reestructuración de la programación a nivel de contenidos, pero especialmente a nivel metodológico y evaluativo, como se concretará más adelante.

La propuesta que aquí se explica se llevó a cabo con dos clases de 4º de Primaria que comprendían alumnos de 9-10 años de edad. La clase de 4ºA estaba compuesta por un total de 20 alumnos, mientras que la de 4ºB por un total de 22 alumnos. La Unidad Didáctica, se centró en el trabajo de las capacidades físicas básicas y tuvo una duración de 8 sesiones.

3. PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE TELEMÁTICO DE CAPACIDADES FÍSICAS BÁSICAS

El trabajo de capacidades físicas básicas en 4º EPO perseguían dos objetivos fundamentales:

- Conocer, identificar y practicar las diferentes capacidades físicas básicas.
- Diseñar y poner en práctica pequeños ejercicios asociados a las capacidades físicas básicas.

La Unidad tuvo una duración de 4 semanas y cada semana se trabajaba una capacidad. Como en cada semana se programaban dos sesiones de EF, se llevaban a cabo dos días de trabajo de cada capacidad por semana. Se comenzó trabajando la flexibilidad, después la fuerza, la tercera semana fue la velocidad y finalmente la cuarta semana se trabajó la resistencia. El orden seleccionado responde a un principio de significatividad de los aprendizajes, como se explicará más adelante.

El primer día de la semana el docente tomaba la mayor responsabilidad en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el segundo día recaía en el alumno la responsabilidad de proponer y crear sus propuestas en función de lo trabajado.

A continuación, se explica con más detalle cada una de las dos partes que integran el fundamento de la Unidad Didáctica.

1ª sesión de la semana: impartición docente del trabajo de capacidades

El primer día de trabajo de la capacidad se fundamentaba en presentar al alumno la consistencia de la misma. Para ello, se enviaba una ficha en la que constaba información sencilla y relevante. Como ésta se redactaba en lengua extranjera inglés (dado que la EF formaba parte de la sección bilingüe del centro), se acompañaba de imágenes y elementos visuales que hacían más comprensible y accesible la información. En la

Figura 1
Ficha teórica de Velocidad

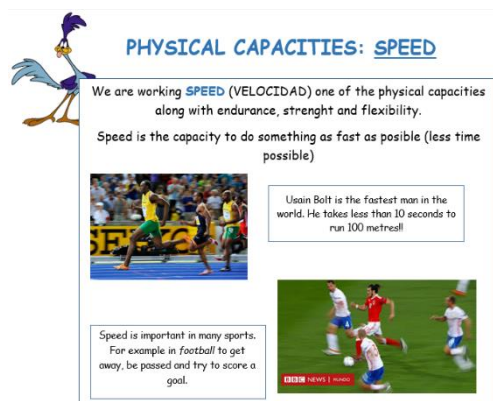


Figura 1 se observa un ejemplo de fundamentación teórica en relación a la Velocidad. Se explica de manera sencilla su concepto y se incluyen ejemplos cercanos y comprensibles para los alumnos. De una forma similar se ejecutaba con el resto de capacidades.

Tras la fundamentación teórica, el alumno debía llevar a cabo una parte práctica dirigida por el docente. El centro decidió, a nivel organizativo, que solo hubiera clases *streaming* de las áreas instrumentales. Así que, como no había clase en directo de EF, el docente se grababa los vídeos señalando la importancia del trabajo de la capacidad en relación con nuestra salud y establecía las pautas prácticas que los alumnos debían seguir en relación con cada capacidad.

Por ejemplo, en el caso de Resistencia, el docente resaltaba el impacto positivo que actividades de resistencia como la carrera, el baile, la bici, nadar... tenían sobre nuestro sistema cardiorrespiratorio. Asimismo, ofrecía diversas alternativas de ejercicios que se presentaban dentro de un circuito (saltos a la comba, *climbers*, sentadillas o burpees, entre otros). Cada ejercicio se realizaba durante 20'' y había un descanso de 10''. Se animaba a los alumnos a que, desde casa, llevaran a cabo la actividad al mismo tiempo que lo hacía el docente en el vídeo.

Del mismo modo que en Resistencia, el docente se grababa los vídeos correspondientes de la realización práctica del resto de capacidades, para que fueran practicados por los alumnos en la semana específica.

Después de la experimentación práctica de la capacidad, el alumno debía rellenar una ficha interactiva que permitía comprobar los conocimientos adquiridos a nivel conceptual.

La estructura de trabajo en la primera sesión de la semana era la misma para las cuatro capacidades: 1-Fundamentación teórica, 2-Aplicación práctica y 3-Realización de ficha interactiva.

Una vez completada esta primera parte, se pasaba a la siguiente que correspondía a la segunda sesión de la semana.

Se busca conexasión la teoría y la práctica generando la autonomía del alumno y su autorregulación en las tareas (Heras *et al.*, 2019a).

2ª sesión de la semana: creación autónoma por parte de los alumnos

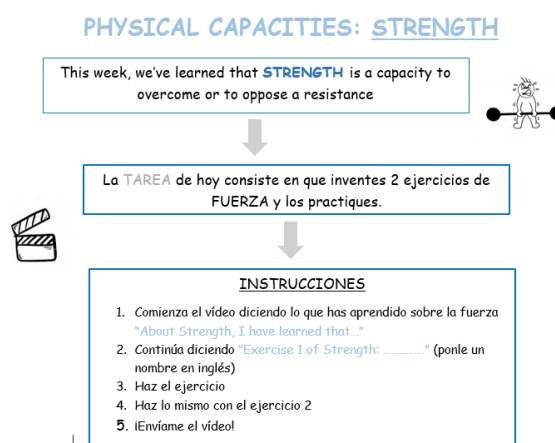
Tras la adquisición de aprendizajes en la primera fase, los alumnos demostraban su comprensión a través de su propia aplicación práctica que grababan en vídeo. En él debía constar una breve explicación en inglés sobre lo que habían aprendido en relación a la capacidad y a continuación, decidir los ejercicios que iban a realizar siguiendo las condiciones establecidas.

En la Figura 2 se reflejan las instrucciones a llevar a cabo por parte de los alumnos para la grabación de su propuesta en relación a la capacidad de fuerza. En la primera sesión de esta capacidad el docente les había dado ideas sobre el uso de materiales a utilizar para poder oponerse a una resistencia (la pared, su propio cuerpo, un miembro de la familia) o para poder superarla (levantamiento de mochila, de botellas de agua, de cajas de juguetes). De este modo, el alumno podía utilizar esos recursos u otros para el diseño de sus propios ejercicios en la segunda sesión.

Otro ejemplo en relación a la capacidad de Flexibilidad fue la escritura, relato y puesta en práctica de un cuento motor en el que introdujeran al menos cuatro de las posiciones de yoga aprendidas y trabajadas. Durante la primera sesión de Flexibilidad, se les dio a conocer diferentes posturas de yoga (el perro, el puente, la flor, el teléfono, la

Figura 2

Instrucciones para el trabajo de Fuerza



serpiente, el pavo real) a través de fichas. Sobre esta base, los alumnos tenían recursos para demostrar los conocimientos aprendidos en la segunda sesión.

En cualquier caso, la evidencia de este trabajo autónomo quedaba reflejada a través de un vídeo que el alumno se grababa a sí mismo y era enviado al docente.

4. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La implementación metodológica consciente hace que la propuesta cobre valor desde el punto de vista de aprendizaje útil para el alumno. A continuación, se destacan las principales consideraciones metodológicas que fundamentan el desarrollo de la propuesta:

1. Uso de tecnologías como medio de comunicación, relación y aprendizaje

Las tecnologías han permitido desempeñar nuevas formas de trabajar que actualmente han cobrado fuerza por la pandemia generada por el virus COVID-19 (Pérez-López, 2020). Desde el contexto académico se ha visto la necesidad imperiosa de reestructurar el funcionamiento y posibilidades no presenciales basadas en la industria 4.0 (Marcos, 2020).

Teniendo en cuenta esta situación, la propuesta estuvo condicionada por el uso de las tecnologías que se convirtieron en el medio de comunicación, de relación y de aprendizaje.

La impartición de la materia de EF, desde donde se enmarca la presente propuesta, se hizo a través de la plataforma *Microsoft Teams*. En ella el docente subía cada semana las tareas a realizar (concretamente los lunes y miércoles). La tarea de los lunes (primera sesión de la semana) estaba compuesta por la ficha teórica acerca de la nueva capacidad a trabajar, el enlace al vídeo del docente efectuando la clase práctica relacionada con esa capacidad y el enlace a la ficha interactiva correspondiente. Por su parte, la tarea de los miércoles (segunda sesión de la semana) se conformaba de las instrucciones a tener en cuenta para que el alumno diseñase su propuesta.

A través de la plataforma *Microsoft Teams*, el alumno podía acceder a la fundamentación teórica, clase práctica y ficha interactiva. También, podía subir los vídeos que evidenciaban su aprendizaje e interactuar con el docente a través del chat para cualquier duda que pudiera surgirles.

De manera paralela al uso de esta plataforma, el docente se servía de *One Drive* para colgar los vídeos y compartir con los alumnos las clases prácticas de las capacidades físicas.

Del mismo modo, se hizo uso del generador de fichas interactivas “*Liveworksheets*”. Este programa permite transformar una ficha imprimible elaborada por el docente con los contenidos que seleccione, en una ficha interactiva que podía incluir sonidos, videos, ejercicios de arrastrar y soltar, unir con flechas, selección múltiple e incluso ejercicios hablados, en los que los alumnos usan el micrófono para completarlos.

2. Significatividad de los aprendizajes

En base a lo expuesto con anterioridad, autores como Martínez-Egea (2020) se cuestionan si durante este período hemos hecho uso de las nuevas tecnologías o de las “buenas tecnologías”. Y es que muchas de las propuestas planteadas desde la materia han estado enmascaradas por el atractivo de las tecnologías, pero sin tener en cuenta la significatividad de los aprendizajes pretendidos (Pérez-Pueyo, 2016).

En cualquier caso, la tecnología en sí misma no genera aprendizaje, sino que es necesaria la metodología docente y un uso adecuado de la misma para que sea útil y aporte a nuestros alumnos (Pérez-López, 2020).

La presente propuesta justifica la generación de aprendizajes funcionales y significativos por dos motivos fundamentales: la relación de los aprendizajes y la selección intencionada de aprendizajes.

Relación de los aprendizajes

Las Unidades programadas durante el período de confinamiento no fueron “compartimentos estancos”. Se produjo una conexión directa entre la Unidad anterior y posterior. La Unidad anterior a la descrita en el presente trabajo se vinculó con el calentamiento. En ella, se enseñó a los alumnos la importancia del calentamiento, así como su forma de ejecución en tres partes diferenciadas: movilidad articular, estiramientos y desplazamientos. Este aprendizaje sería utilizado de manera transversal a lo largo de la siguiente Unidad de capacidades físicas.

Por otro lado, el orden de trabajo de capacidades físicas no fue casualidad. De manera intencionada se trabajó la Flexibilidad en primer lugar, a través de la cual se conexionaron aprendizajes sobre estiramientos de músculos ya vistos en el calentamiento. En último lugar se trabajó la Resistencia, ya que el fin de esta Unidad se enlazaría con el inicio de

la siguiente: el baile, proponiendo a los alumnos otro modo alternativo de trabajar la resistencia.

Finalmente, los contenidos propios de la Unidad resultaban una secuencia perfectamente enlazada y estructurada que permitían el seguimiento y aprendizaje de las distintas capacidades físicas por parte del alumno.

Selección intencionada de aprendizajes

Los contenidos que conformaron la Unidad correspondieron a una selección intencionada de aprendizajes tanto a nivel teórico como práctico.

A nivel teórico, se buscó el equilibrio y la conexión práctica directa. Por ejemplo, cuando en fuerza se explica el concepto de oponerse o superar una resistencia y a continuación se ejecuta de manera práctica (tratando de mover una pared o levantando una mochila).

En cualquier caso, ni siquiera esta situación de confinamiento puede llevarnos a confundir la oportunidad de que la EF alcance el estatus y reconocimiento educativo de otras asignaturas basando la materia en actividades predominantemente teóricas sin sentido ni conexión (López-Pastor *et al.*, 2005).

A nivel práctico, el hecho de que el docente grabara su propia clase práctica de capacidades físicas para los alumnos, permitía hacer una selección más exhaustiva de los conocimientos focalizando de forma más concreta el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, Fuentes *et al.* (2020) critican que en muchos casos se recurrió a animar al alumnado a practicar actividad física mediante vídeos populares o canales de redes sociales de dudoso rigor profesional.

3. Implementación de modelos pedagógicos

La propuesta que aquí se presenta se sirve del modelo pedagógico de Educación para la salud (Haerens *et al.*, 2011). Si bien, se complementa con otros modelos como el estilo actitudinal (Pérez-Pueyo, 2016) y responde a pautas establecidas de la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning) (Coyle *et al.*, 2010).

La experiencia se desarrolla bajo el modelo de Educación para la Salud porque se establece una relación significativa entre el conocimiento y la comprensión de la actividad a llevar a cabo. Además, se pretende que ésta sea percibida por los alumnos como interesante para que la practiquen fuera del ámbito escolar (Fernández-Río *et al.*, 2016; Haerens *et al.*, 2011).

Del mismo modo, la experiencia se enmarca en el Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2016) ya que el trabajo parte de la heteronomía y se dirige a la autonomía del alumno. Existe una primera parte en la que el docente es transmisor de conocimientos y una segunda en la que el alumno los utiliza para crear sus propias propuestas.

También, cumple pautas de la metodología CLIL. Entre ellas, el trabajo equilibrado de las cuatro destrezas comunicativas del inglés: expresión y comprensión oral y escrita (Hernando *et al.*, 2017). Expresión oral, cuando los alumnos tienen que explicar en su vídeo lo aprendido en relación a la capacidad; expresión escrita, cuando los alumnos tienen que escribir el cuento motor en el que incluyan las posturas de yoga; comprensión oral, cuando los alumnos escuchan las explicaciones docentes en relación a la importancia del trabajo de la capacidad con la salud; y comprensión escrita, cuando los alumnos leen la ficha de fundamentación teórica o cuando cumplimentan las fichas interactivas.

El uso coherente de una metodología favorecerá en el alumnado su implicación, su motivación, la autonomía y su aprendizaje. Pero además, estimulará en los docentes un desarrollo profesional óptimo (Fernández-Río *et al.*, 2016; Fernández-Río *et al.*, 2018).

4. Evaluación formativa como base del proceso de enseñanza aprendizaje

Se entiende evaluación formativa como todo proceso de valoración cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a perfeccionar su práctica docente (López-Pastor *et al.*, 2006).

La aplicación de esta lógica conlleva comprender la evaluación en su sentido más global, más allá de la calificación (Hortigüela *et al.*, 2019). Es decir, la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor (López-Pastor *et al.*, 2006).

Bajo estas premisas en la presente propuesta se establece un proceso de evaluación formativa en diferentes apartados.

Por ejemplo, los alumnos completaban las fichas interactivas de manera *online*. Los ejercicios eran autocorregibles con lo que los alumnos podían tener una respuesta y corrección inmediata sobre aquello que habían realizado. Como el programa identificaba los errores, el alumno tenía la posibilidad de investigar por qué ese era un error y cuál era la respuesta adecuada.

Del mismo modo, el envío del vídeo con la creación de ejercicios por parte del alumno constituía una evidencia de aprendizaje. Ésta era corregida por el docente y los alumnos tenían la oportunidad de mejorar su realización. Estos *feedbacks* eran realizados a través de los chats privados de la plataforma *Microsoft Teams*.

Asimismo, los chats eran utilizados para establecer una comunicación diaria y fluida en la resolución de dudas y problemas que pudieran acontecer. De igual manera, resultaban interesantes los chats colectivos en los que podía participar todo el grupo clase. A veces las dudas de los alumnos eran resueltas por ellos mismos sin intervención del profesor.

En este sentido, la evaluación, ha de permitir la plena consciencia sobre el aprendizaje. Esta consciencia solamente alcanza su máxima plenitud si el alumnado participa intencionadamente en la misma a lo largo de todo el proceso de enseñanza y no solo en su inicio y final (Hortigüela *et al.*, 2019).

5. CONCLUSIONES

Normalmente los conflictos amenazan nuestro bienestar y nuestra comodidad. Sin embargo, estos resultan necesarios para generar cambios. La situación vivida ha supuesto poner en marcha un proceso de adaptación que nos ha hecho replantearnos nuestra forma de comunicarnos y de relacionarnos, además de la implementación de nuestros principios pedagógicos.

La promoción de hábitos saludables sigue siendo uno de los fines prioritarios de la materia de EF. De hecho, a ésta se le atribuyen competencias para mejorar la salud, así como el rendimiento académico y cognitivo (Cortés *et al.*, 2020).

Sin embargo, la situación vivida no puede llevarnos a confundir el enfoque pedagógico de la EF (Pérez-Pueyo *et al.*, 2021). También la docencia virtual ha de mantener los principales fines que persigue lejos de concebirla como un entrenamiento físico (aunque sea orientado a la salud) (Fuentes *et al.*, 2020).

Más si cabe cuando se ha demostrado que la creación de hábitos positivos de práctica de actividad física desde el marco educativo presencial es una de las dificultades fundamentales a las que nos enfrentamos en la actualidad. Parece que las vivencias no son suficientes sin la implementación de una metodología adecuada que fomente la autonomía de los alumnos para aplicar los conocimientos adquiridos (Heras *et al.*, 2019a).

Por ello, la finalidad de la EF como generadora de hábitos de práctica de actividad física, pasa por desarrollar un trabajo coherente y consciente de la autonomía del alumno en su aprendizaje (Heras *et al.*, 2019b).

En este sentido, cobra especial relevancia la selección metodológica donde los modelos pedagógicos como el de Educación para la salud y sobre todo la hibridación con otros como el Estilo Actitudinal, se muestran como alternativas interesantes para el desarrollo de la autonomía del alumno (Heras *et al.*, 2019a).

La propuesta aquí presentada se ha desarrollado lejos de un escenario de aplicación ideal. Sin embargo, se ha configurado como una experiencia que puede aportar de manera clara y poderosa a la educación integral de los alumnos. El planteamiento reflexivo y sistemático sobre lo que queremos que aprenda nuestro alumnado en EF, se convierte en piedra angular para el desarrollo de experiencias de éxito (López-Pastor *et al.*, 2016).

REFERENCIAS

- Ahrabi-Fard, I. y Matvienko, O.A. (2005). Promoción de una educación activa de la actividad física orientada a la salud en las clases de educación física. *Cultura, ciencia y deporte*, (1)3, 163-170.
- Cortés, M., Veloso, B. y Alfaro, A. (2020). Impacto de la actividad física en el desarrollo cerebral y el aprendizaje durante la infancia y la adolescencia. *Infancia, Educación y Aprendizaje* (7)1, 39-52.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico prácticas para docentes. *Revista española de Educación Física y deportes*, 413.
- Fernández-Río, J., Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en Educación Física. Ideas clave para incorporarlos en el aula. *Revista española de Educación Física y deportes*, 423.
- Fuentes, T. et al. (2020). Educación Física en tiempos de coronavirus y confinamiento: análisis desde la experiencia. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 65, 151-181.

- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321–38.
- Heras, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., Hernando, A. y Herrán, I. (2019a). La Educación Física al servicio de la autonomía del alumno. Propuestas de hibridación del Estilo Actitudinal y la Autorregulación del Aprendizaje. *Actas del XII Congreso Internacional FEAEDEF sobre la enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar*. Sevilla
- Heras, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., Hernando, A., y Herrán, I. (2019b). La autorregulación en la condición física: un enfoque desde el estilo actitudinal. En F. Ruíz-Juan, J.A. González y A. Calvo (coords.) *Educación Física, deporte y expresión corporal para generar una vida activa, saludable y prevenir e intervenir en el sedentarismo y la obesidad* (pp.171-178). Editorial Alto Rendimiento.
- Hernando, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Fernández-Río, J. (2017). *La Educación Física en secciones bilingües de inglés: teoría y práctica*. Miñó y Dávila: Buenos Aires.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y González, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>.
- López, I. y Delgado, M. (2013). Mejora de hábitos saludables en adolescentes desde la Educación Física escolar. *Revista de educación*, 360. 314-337.
- López-Pastor, V. M., Pérez-Brunicardi, D., Manrique Arribas, J. C. y Monjas Aguado, R. (2016). Los retos de la educación física en el siglo XXI. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 182-187.
- López-Pastor, V. *et al.* (2005). ¿Cuándo tenemos poco prestigio? Mirando la viga en el ojo propio. Causas internas y reflexiones sobre el estatus de la educación física. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8, 11-18
- López-Pastor, V. *et al.*, (2006). La evaluación en Educación Física: Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41.
- Marcos, A. (2020). Con covid y sin covid: la vulnerabilidad humana. *Cuadernos de bioética*, 31(102), 139-149.

- Martínez-Egea, B. (2020). Educación Física post COVID-19 ¿Evolución o deriva? *Sociología del deporte*, 1(1), 45-48.
- Muñoz, A., Fernández, N. y Navarro R. (2015). Estudio descriptivo sobre los hábitos saludables en alumnado de Primaria desde la educación física escolar. *Sportis* 1(1), 87-104.
- Pérez-López, E. (2020). La industria 4.0 y las nuevas formas de trabajar una perspectiva desde el caso mexicano en tiempos del COVID 19. *Revista de relaciones laborales*, 43.
- Pérez-Pueyo, A. (2016). El Estilo actitudinal en educación física. Evolución en los últimos 20 años. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 207-215
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., Fernández, J., Gutiérrez, C. y Santos, L. (2021). Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la Educación Física? *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 345-353.

CAPÍTULO 48

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. LA EXIGENCIA DE REPENSAR LA PRÁCTICA DOCENTE

Ramón López Martín

1. INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria mundial producto de la pandemia de la Covid-19, con el confinamiento de la ciudadanía y el cierre repentino de las instituciones docentes, ha puesto de manifiesto las fortalezas y debilidades de nuestros sistemas educativos, invitándonos a una reflexión profunda sobre el relato pedagógico que deberá presidir el futuro inmediato. Más allá de esta circunstancia, a la que no podemos ni debemos renunciar, haciendo de la necesidad virtud, nos parece una situación propicia para modificar algunos de los paradigmas pedagógicos desarrollados hasta el momento y acelerar aquellos cambios que, en situación emergente, venían siendo reclamados desde el propio marco docente. La innovación educativa, como recurso inexcusable para transformar el cambio en oportunidad de mejora, deberá jugar un papel estelar en este contexto de exigencia de reinventar las claves del desarrollo del curriculum y su concreción en la práctica escolar.

No ha de extrañar, por tanto, la conveniencia de realizar un pequeño alto en el camino y, desde una mirada reflexiva sobre lo acontecido hasta el presente, aportar aquellas directrices que nos parezcan pertinentes para orientar el porvenir inmediato de la innovación educativa. Repensar el mañana nunca ha tenido más sentido que en los momentos actuales de excepcionalidad que vivimos. Ahora bien, como decimos, el futuro no se construye desde la nada, en el vacío, ex-novo; 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 mañana, facilitando la realización del futuro con la esperanza de huir de lo posible, incluso lo previsible, para impulsar lo deseado o deseable. La innovación solo alcanzará su verdadero significado en códigos de futuro.

Y este y no otro es el objetivo de este trabajo: someter a discusión, no solo de los profesionales de la educación, sino de toda la comunidad educativa, una serie de propuestas sobre los modos y formas que deberá adoptar la innovación educativa a la hora de apoyar esta exigencia de repensar la práctica docente. Somos conscientes de la extensión de la temática y de las limitaciones espaciales y de contenido de una ponencia de estas características, por lo que no espere el lector un análisis sesudo de investigación rigurosa sobre el amplio enfoque de dimensiones que entraña un concepto tan diverso como el de innovación educativa; nos centramos, simplemente, en ofrecer algunas pinceladas de lo que consideramos parámetros generadores de un renovado concepto de innovación educativa, tomando como referencia algunos descriptores nucleares vinculados al “qué”, al “cómo” y al “para qué” de la innovación educativa. Comencemos, quizás, por el más general o “quién” es, debe ser, el actor(es) de la innovación.

2. “QUIÉN/ES” INNOVA/N. HACIA UNA CULTURA DE INNOVACIÓN.

El término innovar significa “alterar cosas introduciendo novedades”, por lo que queda identificado a conceptos como cambio, renovación, transformación, reforma, mejora, etc. Bajo esta consideración, toda innovación supone un cambio, aun cuando no todo cambio puede calificarse como innovación, toda vez que éste debe implicar un proceso razonado para avanzar hacia la mejora del conocimiento, en nuestro caso educativo (López Martín, 2017). Desde esta perspectiva integral de alteración de la realidad, se han propuesto una buena cantidad de definiciones (Carbonell, 2001; Cebrián, 2003 o Serdyukov, 2017, entre otros), significados (Martínez Bonafé, 2008; Rivas, Egea y Prats, 2019), clasificación de tipologías (Christensen & Eyring, 2011; Escudero, 2019), y aun paradojas y controversias (Martínez y Jolonch, 2019) sobre la innovación educativa y su capacidad para la mejora de la práctica docente y el incremento de la calidad en educación.

Todas estas manifestaciones, en cualquier caso, mantienen una serie de rasgos de identidad: *cambio cualitativo y sistémico*, que afecta a todos los elementos del diseño curricular; lejos de ser una actividad puntual, aislada del entorno, o simplemente técnica e instrumental, conforma un proceso de alteración de la realidad vigente, *modificando concepciones y actitudes*; es una *acción* intencional o intervención deliberada y, en consecuencia, *reflexionada y planificada*; su objetivo prioritario es la *mejora de la teoría*

y *la práctica* de los diseños educativos, en toda su extensión y profundidad; aun así, no es tan solo un producto, ni tiene un fin en sí misma, sino que constituye un *posicionamiento axiológico* ante el hecho educativo; en definitiva, la innovación educativa es un conjunto de intervenciones al servicio del pleno desarrollo del ser humano y de su capacidad para la comprensión crítica del mundo en que vive.

Con independencia de esta diversidad, en la que no vamos a entrar, sí nos parece importante de cara a repensar el futuro inmediato de la innovación y la mejora de la práctica docente, subrayar la importancia de caminar hacia una “cultura de innovación”, una actitud proactiva, una sensibilidad especial en la totalidad de la comunidad, orientada a la adaptación al cambio constante, al impulso de la creatividad, al diálogo con un futuro renovador que asegure una mejora permanente en la calidad educativa (López Martín, 2018). Poco importa la existencia de más o menos expertos (*frikis*, dirían algunos) o contar con una parte del profesorado extremadamente militante y entregado a la innovación; de nada sirven procesos innovadores aislados que representan mejoras efímeras no asumidas desde la institucionalidad de los centros... es necesario apostar por construir una *cultura de innovación* que impregne la globalidad del desarrollo curricular y afecte a la totalidad de la comunidad educativa.

Esta cultura de innovación deberá estar sustentada en una serie de pilares básicos: la puesta en valor de la docencia, en la medida en que difícilmente se puede fomentar el compromiso con una educación de calidad, si no hay una dignificación del oficio de enseñar; la importancia de la figura del profesorado como el elemento sustantivo de liderazgo docente; la autonomía pedagógica de centros y profesorado para deconstruir y reconstruir el currículum, otorgando más importancia a los procesos que a los resultados; la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, con el centro como escenario privilegiado para envolver dicha cultura; la adecuada integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la incorporación de las instituciones educativas al desafío digital de las sociedades actuales; la importancia de repensar la propia práctica, aprendiendo a “desaprender” las rutinas e inercias perniciosas; y, finalmente, la creciente importancia de la transferencia de buenas prácticas en el ámbito de la innovación.

3. “QUÉ” INNOVAR O EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS COMO CENTRO

Si hace algunos años habíamos apostado por el modelo de enseñar por competencias, entendiendo que los conocimientos tenían un carácter necesariamente percedero 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 excepcional que vivimos nos ha confirmado dicho modelo. La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, y sus desarrollos curriculares posteriores, a la luz del Proyecto DeSeCo (*Design and Selection of Competencies*) (Rychen & Salganik, 2003) y las recomendaciones europeas (CE, 2006), estableció el concepto de “competencias básicas” como aquellos aprendizajes (conocimientos, capacidades y actitudes) que todo estudiante debe aprender en su educación obligatoria para ejercer una ciudadanía activa, incorporarse a la vida laboral y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida.

Resulta más que evidente que un buen nivel de aprendizaje en la sociedad actual, además de una correcta selección de contenidos, debe incorporar una serie de recursos cognitivos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) para resolver satisfactoriamente situaciones y conflictos reales; no se trata de capacitar al alumno para consumir acríticamente conocimiento, sino en dotales de las habilidades necesarias para ser constructor de su propio conocimiento. Y es aquí donde alcanzan su verdadero sentido aquellas actividades de innovación que ponen en valor la importancia de integrar, de forma adecuada y por tanto sinérgica, las competencias en el desarrollo del curriculum (López Rupérez, 2020).

Estas competencias básicas (Bolívar, 2010), cimientos sobre los que deben construirse los aprendizajes, permiten articular un espacio de convergencia de todas las dimensiones del curriculum, 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 -escribe A. Beard (2018: 408)-, necesitamos enseñarlos a aprender”. Ahora más que nunca deberemos centrar nuestro interés en fomentar en los estudiantes 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 (López Martín, 2020a).

El carácter holístico de las competencias (Tiana, 2011) nos aleja de la parcelación de los conocimientos disciplinares, en el marco de una balcanización del curriculum 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.

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 Gimeno Sacristán (2008: 15-58), o mostrarse incapaz para exprimir su rendimiento en una puesta en valor adecuada por parte de toda la comunidad educativa (Perrenoud, 2009), son algunas de las mutilaciones a combatir. También la innovación deberá ser consecuente con estos planteamientos y trabajar por minimizar, sino erradicar, estos efectos perversos.

En definitiva, las propuestas y proyectos de innovación no pueden dejar de atender la profundización en estas directrices orientadas a consolidar competencias de aprendizaje autónomo, de aprender a aprender y a desaprender, de resiliencia, de gestión emocional, de capacidad de empatía, cercanía afectiva, de creatividad, liderazgo, implicación en el trabajo colaborativo, compromiso con la transformación social, apuesta por la equidad, entre otras, son capacidades, habilidades y actitudes con las que deberemos equipar a 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 convertir las amenazas en oportunidades de mejora.

4. “CÓMO” INNOVAR O EL DESAFÍO DIGITAL Y EL DESTIERRO DE LA INDIVIDUALIDAD

En esta situación de emergencia excepcional hay otro aprendizaje que debe asumirse de manera definitiva, vinculado -en este caso- al cómo aprendemos: lo analógico y lo digital han quedado fusionados, cuando menos, en un solo mundo; no podemos renunciar al valor de la virtualidad en el escenario educativo. Si cambiamos la forma en que trabajamos, en que sentimos, en que vivimos, deberemos cambiar la forma en que aprendemos. La repentina y obligada transición de un sistema educativo presencial a un modelo de educación a distancia, sin duda el mayor sobresalto que ha recibido la educación en las últimas décadas (Trujillo, 2020), ha puesto en valor la necesidad de repensar la totalidad de los diseños curriculares con códigos digitales: no basta, simplemente, con incorporar las herramientas tecnológicas a la docencia para consumir conocimiento, en un mimético traspaso de lo presencial -lápiz y papel- a lo on.line -pantallas-, las más de las veces enmascarando modelos pedagógicos trasnochados bajo la “supuesta” modernidad tecnológica, es necesario rediseñar el curriculum docente con el auxilio del mundo virtual, enriquecer el conocimiento y reconstruir las experiencias de aprendizaje.

Las competencias digitales (CE, 2018), aun en una situación de normalidad presencial, van a consolidarse -sino lo habían hecho ya- como elementos básicos del espacio educativo. 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). “La transformación de la educación -escribe Pedró (2017: 22)- 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”.

El uso de las tecnologías en el mundo educativo debe estar en correspondencia directa con el significado de la innovación docente; no puede constituir un fin en si mismo, sino 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 profundización de los procesos de innovación docente como garantía pedagógica de una educación de calidad para todas y todos (Sangrà, 2020).

Otro de los aspectos vinculado a los modos de innovar que deberá presidir el porvenir inmediato es la exigencia de entender la práctica docente como una tarea eminentemente colaborativa. Si 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. Y es que la cultura profesional de los enseñantes ha estado presidida por una tendencia acusada al aislacionismo (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016): 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, 2009), 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.

5. EL “PARA QUÉ” INNOVAR O EL VALOR DE LA CIUDADANÍA Y LA CONVIVENCIA

Finalmente, aunque quizás debiera ser lo primero, habrá que repensar el “para qué” educamos, el propósito nuclear de la innovación. Y es que cuando hablamos de una verdadera cultura de innovación no lo hacemos desde una perspectiva técnica -quizás sea ésta la menos importante-, sino como una cuestión axiológica, que defiende unos determinados valores y no otros. De ahí, la importancia de plantearnos siempre y en todo momento la finalidad de la innovación, como decimos, el “para qué” innovamos.

Reforzar la idea de que la educación debe ser un instrumento al servicio de la convivencia democrática y la construcción de una ciudadanía provista de valores cívicos y de competencias para su libre ejercicio, debe constituirse en el eje axial de la tarea educativa y de los proyectos de innovación. No significa, para nada, la renuncia a la transmisión del saber o al esfuerzo del estudiante para adquirir un sólido nivel de conocimientos, como han intentado hacer ver algunas teorías antipedagógicas, pero resulta una evidencia que deberemos entender la escuela del mañana como un recurso para la promoción de un conjunto de “habilidades blandas”, de competencias genéricas y transversales que trascienden el ámbito de las materias curriculares, tales como la solidaridad, la paz, la sostenibilidad, la equidad, la tolerancia, el diálogo, la resiliencia, la capacidad de empatía, la gestión emocional...en definitiva, una serie de valores encaminados a descubrir la necesidad del otro, a fomentar el cultivo de una nueva humanidad en un mundo incierto.

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 de convivencia 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 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. Atender aquellos aspectos que afectan a la formación integral de los alumnos también debe ser objeto de la innovación educativa.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN.

Plantearse cuál debe ser el futuro de la educación en general, y de la innovación, en particular, 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 los docentes llamados a transformarlas (López Martín, 2020b).

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 innovamos, el cómo lo hacemos y, sobre todo, para qué lo hacemos, deberá ocupar nuestra reflexión educativa de los próximos meses en este marco de caminar hacia la conformación de una “cultura de innovación” como recurso para repensar nuestra práctica docente. Disponemos, como hemos visto, 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 planteamiento donde el eje se sitúe en el aprendizaje competencial de los estudiantes, 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; por otro lado, desde la profunda convicción de superar el papel instrumental de las tecnologías y convertirlas en un verdadero recurso educativo, conviene trabajar la

diferencia entre “el reto educativo de la tecnología” y “el reto tecnológico en la educación” (Suárez, Rivera y Rebour, 2020). Deseamos volver a la normalidad, pero a una normalidad, si puede ser, mejorada.

En el trasfondo de la innovación debe haber un discurso, un posicionamiento pedagógico global (conceptual, metodológico y axiológico) que trate de armonizar todos los elementos que conforman el desarrollo curricular. No se trata de cambiar por cambiar bajo la deslumbrante fascinación de lo nuevo, ni de cambiar elementos aislados, ni siquiera escenografías sin la profundidad adecuada, se trata de transformar la práctica docente, de posibilitar que la totalidad de la comunidad educativa se perciba así misma como agente de cambio educativo y transformación social y no como meros ejecutores de diseños curriculares en los que no participa. La innovación educativa debe provocar espacios de reflexión conjunta como herramienta ineludible de mejora de la práctica docente, donde seamos capaces de aprender y enseñar de forma cooperativa, estableciendo redes de colaboración para compartir buenas prácticas, con el inestimable recurso de las tecnologías digitales.

Innovar también es transformar las formas de pensar (Martínez Marín, 2019: 22-23) y de comportarse adecuadamente en una sociedad democrática. La adquisición de valores cívicos y su ejercicio experiencial debe constituirse un referente para las actividades de innovación, en la medida en que su objetivo último es la formación integral de la personalidad para capacitar a nuestros estudiantes de las herramientas necesarias para ser “capaces de gobernar su vida de manera sostenible a nivel íntimo, social, laboral y comunitario, de tener criterio propio y de contribuir a profundizar en los valores de la democracia que nos hacen más libres e iguales”.

No debemos olvidar, que el estudiante, el docente, toda la comunidad educativa, antes que nada son personas, seres humanos que sienten, se emocionan, sufren, padecen, perciben su vulnerabilidad, han visto truncada su afectividad, conviven en condiciones deficientes, sufrirán las consecuencias de una crisis económica devastadora, por ello precisan no solo flexibilidad académica, que también, sino refuerzo personal y esperanza emocional. Transmitir el saber y enseñar para “*ganarse la vida*”, seguirá siendo una función imprescindible en el futuro escolar inmediato, pero educar para “*entender la vida*” en un mundo en permanente cambio, algo ineludible.

REFERENCIAS

- Beard, A. (2018). *Natural born learners*. Reino Unido, Weidenfeld & Nicolson (Trad. cast., *Otras formas de aprender*. 2019. Barcelona, Plataforma Editorial).
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas*. Barcelona, Wolter Kluwer.
- Bolívar, A. y Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educación en Revista*, Curitiba, 62, pp. 181-198. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47877>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata.
- 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>
- Cebrián, M. (Coord.) (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid, Narcea.
- Comisión Europea (2006/962). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.
- Comisión Europea (2018). *Comunicación de la comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, sobre Plan de Acción de Educación Digital*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX%3A52018DC0022>.
- Christensen, C. & Eyring, H. (2011). *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out*. Massachusetts, Jossey-Bass.
- Escudero, J. M. (2019). Innovación y calidad en educación. En Martínez, M. y Jolonch, A. (Coords.). *Las paradojas de la innovación educativa*. Barcelona, Horsori, pp. 153-74.
- 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. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-050>.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias: qué hay de nuevo*. Madrid, Morata.

- Hargreaves, A. (2009). El liderazgo sustentable y el cambio en tiempos de confusión. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 19, pp. 181-195. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539801009>.
- López Martín, R. (2017). Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior. Claves para la reflexión. *Foro Educativo*, 28, 11-28. <https://doi.org/10.29344/07180772.28.787>.
- López Martín, R. (2018). La cultura escolar como escenario para la innovación educativa. En Pallarés, M., Chiva, O., López Martín, R. y Cabero, I., *La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*, Barcelona, Octaedro, pp. 53-62.
- López Martín, R. (2020a). Reflexiones educativas para el posCovid-19. Recordando el futuro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 127-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>.
- López Martín, R. (2020b). A new teacher a new school: Pedagogical challenges of the future. En *Progress in Education*, 64, Nova Science Publishers, New York, pp.63-88. <https://novapublishers.com/shop/progress-in-education-volume-64/>.
- López Rupérez, F (2020). *El curriculum y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias*. Madrid, Narcea.
- Martínez Bonafé, J. (2008). ¿Pero qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, enero, 2008.
- Martínez, M. y Jolonch, A. (Coords.) (2019). *Las paradojas de la innovación educativa*. Barcelona, Horsori.
- Martínez Marín, M. (2019). ¿Qué innovar y qué conservar en educación? En Martínez, M. y Jolonch, A. (Coords.). *Las paradojas de la innovación educativa*. Barcelona, Horsori, pp. 11-28.
- Pedró, F. (2017). *Tecnologías para la transformación de la educación*. Fundación Santillana, UNESCO, Madrid. https://www.santillanalab.com/recursos/Tecnologias_para_la_transformacion_de_la_educacion_1.pdf
- Perrenoud, Ph. (2009). Enfoque por competencias ¿Una respuesta al fracaso escolar? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, pp. 45-64. https://doi.org/10.7179/PSRI_2009.16.04.

- Rivas, K., Egea, A. y Prats, E. (2019). La innovación educativa en una época de posverdades aceleradas. En Martínez, M. y Jolonch, A. (Coords.). *Las paradojas de la innovación educativa*. Barcelona, Horsori, pp. 131-52.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003). *Key competences for successful and a well-functioning society*. Washintong, Hogrefe & Huber Publishers (Trad. cast.: *Las competencias claves para el bienestar personal, económico y social*. Málaga. Ediciones Aljibe, 2006).
- Sangrà, A. (Coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia on.line. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona, UOC. <http://hdl.handle.net/10609/122307>.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, Vol. 10 Issue: 1, pp. 4-33. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>.
- Suárez-Guerrero, C., Rivera-Vargas, P. y Rebour, M. (2020). Preguntas educativas para la tecnología digital como respuesta. En *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTECA)*, 73, pp. 7-22. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1733>.
- Tiana Ferrer, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1): 63-75, número monográfico dedicado a "Educación y Competencias". Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28905>
- Trujillo Sáez, F. (2020). *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Madrid, Catarata.
- Uruñuela, P. (2019). *La gestión del aula. Todo lo que me hubiera gustado saber al empezar a dar clase*. Madrid, Narcea.

CAPÍTULO 49
TRASCENDENCIA DE LA ALFABETIZACIÓN EN SALUD EN ADULTOS
PARA EL AUTOCUIDADO

Jorge Rouco Velasco

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales objetivos que la humanidad se ha planteado a lo largo de su historia, ha sido alcanzar el mayor bienestar, lo que requiere ser capaz de protegerse de los factores que afectan a la seguridad.

La prevención de las enfermedades sitúa diferentes factores de riesgo para el bienestar del individuo, entre otros se pueden mencionar: la muerte prematura, los cambios fisiológicos del envejecimiento, la invalidez producto de un accidente o enfermedades y la salud debilitada; todos ellos afectan la capacidad de la persona para ser autosuficiente desde el punto de vista individual, laboral y social.

Por ello cualquier Estado establece sistemas de Seguridad Social para poder disminuir los factores de riesgo y contribuir al bienestar social, manteniendo la calidad de vida y favoreciendo la integración social.

Desde ese enfoque la alfabetización a la salud del individuo en las diferentes etapas de la vida, se constituye en un indicador del desarrollo de un país y en el caso específico del adulto refleja las condiciones de bienestar, equidad y percepción de la riqueza en una sociedad, ya que el nivel de bienestar en esta etapa de la vida está directamente relacionado con la participación en los procesos productivos, así como los impactos en su salud.

Por ello, es considerable valorar que el autocuidado de las personas y la trascendencia que tiene la alfabetización en salud de los adultos en las diversas etapas de su vida, permitirá fomentar la autonomía que es uno de los principios fundamentales de la bioética según Marc Lalonde (afamado Ministro de Sanidad canadiense en los años 70).

En el presente estudio se realizará una revisión de artículos publicados para valorar si la alfabetización en salud tiene suficiente trascendencia, manifestándose de forma demostrable en el autocuidado de los adultos.

2. MÉTODO

Los estudios analizados debían comprender la relación entre la alfabetización en salud y el efecto que generan en la autonomía de los adultos hacia su autocuidado.

De esta forma se excluyen revisiones y estudios individuales, cuyo objetivo era evaluar el impacto de intervenciones de alfabetización temprana en poblaciones con alteraciones del desarrollo (p. ej., diabetes mellitus, trastornos sensoriales, etc.).

2.1 Búsqueda

Se realizan búsquedas sistemáticas en Scopus, WoS, y otras bases de datos como CUIDEN plus o la hemeroteca CANTÁRIDA de la Fundación Index.

Para acceder a datos empíricos sobre el impacto de intervenciones de alfabetización en salud, se opta por la siguiente estrategia metodológica. Se decide construir sobre los aportes científicos en esta temática por medio de la búsqueda literaria de revisiones sistemáticas, en vez de identificar estudios individuales por medio de una selección de la bibliografía disponible.

Por lo tanto, como primer paso se establecen criterios de inclusión y exclusión para identificar revisiones sistemáticas, que pudiesen acercarnos datos empíricos sobre nuestro tema de interés.

Una vez que reunimos estos documentos, iniciamos una segunda etapa de selección de estudios individuales reportados en las revisiones sistemáticas incluidas. Para este caso se definen criterios de selección adicionales para determinar la inclusión de cada estudio individual a nuestro proceso de recolección de estudios.

2.2. Procedimiento en primera instancia

A continuación, se detalla el procedimiento de búsqueda y los criterios de selección empleados para obtener los estudios individuales finalmente incluidos.

Con el fin de identificar revisiones sistemáticas pertinentes a nuestro objeto de estudio, se realiza una búsqueda bibliográfica en las bases de datos Scopus, CUIDEN y Web of Science empleando la siguiente estrategia de búsqueda: (literacy health) OR (self care transcendence OR self care relevance OR self care health) AND (review OR overview OR meta-analysis).

Se aplican filtros para limitar los resultados a informes en inglés y español, así como a publicaciones efectuadas en los últimos 15 años (2005-2020).

Solamente se incluyeron informes aprobados por un procedimiento de revisión de pares. La búsqueda arrojó 625 resultados.

El texto completo de los restantes 105 documentos fue analizado de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión explicitados en el apartado correspondiente.

Finalmente se obtuvo un total de 32 revisiones, que cumplían con los criterios de selección.

2.3 Procedimiento en segunda instancia

Como próximo paso se realizó una revisión de los 520 estudios individuales reportados en los documentos reunidos. En una primera fase, se excluyeron 460 estudios a partir de la información, disponible en las propias revisiones. En una segunda fase, se revisa el texto completo de 40 estudios individuales.

En este paso se eliminan 10 duplicados y 18 estudios, que no cumplían con nuestros criterios de inclusión.

De esta forma, otros 12 estudios acordes a los criterios, que fueron incluidos en el análisis.

3. RESULTADOS

Con respecto al objetivo de la investigación se ha encontrado que en los artículos seleccionados sí existe relación entre la alfabetización en salud y el autocuidado, sin embargo, no se identificó como principal factor de relación la edad de los adultos con el concepto del autocuidado que tienen.

Lo más probable es que las personas que han recibido cumplida información de forma aislada sobre procesos patológicos en los que no se encuentran inmersos tengan un

adecuado control de su salud en comparación a las personas que reciben una información exclusiva del proceso que les afecta, ya que la adhesión a los tratamientos se minimiza.

El presente estudio contribuye con evidencia descriptiva respecto a la situación actual de la población adulta de los diferentes artículos revisados, evidenciando un autocuidado inadecuado, especialmente en las áreas de alimentación y actividad física, además de un bajo porcentaje de adhesión a los tratamientos, lo que lleva a reflexionar sobre las funciones propias del equipo de salud en la atención primaria.

Especialmente del área de Enfermería, encargada de movilizar los esfuerzos en favor del modelo integral para mantener a la población libre de problemas de salud.

Por diferentes motivos, los equipos de atención primaria se encuentran actualmente sometidos a alta presión derivada de situaciones específicas como acudir puntualmente a los domicilios de sus pacientes, lo que sobrecarga la función asistencial e impide en muchas ocasiones desarrollar la función docente donde se incluye la alfabetización en salud.

En la revisión de estudios realizada, podemos destacar que la diabetes y el déficit de actividad física, proliferan de forma muy común, siendo las personas que sufren problemas cardiovasculares, las que independientemente de la información que posean menos adherencia a los tratamientos demuestran.

4. DISCUSIÓN

Comparado con otros estudios a nivel nacional, el perfil de los artículos es similar.

Respecto al autocuidado, las dos áreas de estudio escogidas son: alimentación general y específica, actividad física, y las dos áreas con autocuidado adecuado: autocuidado para las actividades básicas de la vida diaria y tratamiento farmacológico, se corresponde con lo encontrado en un estudio mexicano en el que la alimentación y la actividad física fueron áreas de autocuidado con puntuaciones bajas, a pesar de la importancia que tienen ambas en el control metabólico.

Estos resultados se corresponden con la población general.

Con respecto a la alimentación saludable, en este estudio fue adecuada en el 80%, lo cual se contrapone con un estudio argentino, donde se encontró una adecuada alimentación saludable en un 39%.

Esta discordancia se podría explicar por las diferencias en el nivel de alfabetización en salud, pues los sistemas de información sanitaria son diferentes en ambos países.

Una evidencia de lo anterior es que el instrumento utilizado para medir alimentación saludable permite captar errores de conocimiento, que en algunos casos son de conceptos fundamentales, como ejemplos, algunas personas eligen "sal" en lugar de "azúcar" para relacionarlo con el concepto "diabetes".

Esto motiva a reflexionar sobre la alfabetización en salud que se brinda a la población, pues poseer conocimientos de salud se convierte en un reto primordial para garantizar que las personas tengan un mayor control de su propia salud y con ello un mayor bienestar.

En Europa, la alfabetización en salud está considerada como una medida fundamental en la estrategia europea de salud para este año 2020, siendo un tema complejo, ya que cada vez más personas acceden a la información disponible a través de internet.

Según un estudio realizado en el 2014, seis de cada diez europeos consultaban internet para resolver dudas sobre problemas de salud, y nueve de cada diez confiaban en la información que obtienen a través de las páginas web.

Esto se constituye en un desafío a abordar y no debe ser visto como una desventaja sino más bien como una necesidad de potenciar las estrategias telemáticas de información, cuidando el nivel de alfabetización en salud digital para garantizar el acceso a información de calidad.

En esta muestra resultó significativo el nivel formativo, observándose que las personas con adecuada alfabetización en salud tenían en promedio tres años más de educación formal en comparación con las personas con inadecuada alfabetización en salud.

Se reafirma entonces, en este estudio, que el nivel educativo es uno de los factores más asociados con la alfabetización en salud.

5. CONCLUSIONES

Los estudios revisados, expresan en este momento la necesidad de tener en cuenta el cuerpo como una de las esferas biológicas claves sobre la cual desarrollar todas las

estructuras que hacen necesario el aprendizaje, desde el momento del nacimiento y a través de toda la vida para favorecer el autocuidado.

Respecto al objeto del “ser”, los pacientes estudiados ponen de relieve el reconocimiento de su autonomía en la toma de decisiones sobre el cuidado de sí, para favorecer el desarrollo de su proyecto de vida; además, se resaltan la importancia de su formación académica como estímulo para el autoconocimiento, quienes reconocen en sus interacciones con el personal sanitario de referencia, un ejemplo digno de aprendizaje, no solamente como por su propio interés sino también para las personas de su entorno.

En relación a la categoría del “saber”, en las respuestas de las poblaciones estudiadas se reconocen las competencias necesarias para el desarrollo del conocimiento, de las actitudes, las aptitudes y los valores necesarios para el autocuidado como compromiso para tener una vida mejor, cumpliendo el completo bienestar, físico, psíquico y social que marca la definición de salud de la OMS.

Por último, se podría comentar que el concepto de autocuidado se plantea de lo publicado por Heidegger respecto al cuidado como forma de ser, esencialmente ética.

Es algo más que un acto y una actitud; sino que plantea que el autocuidado es existencialmente a priori a toda posición y conducta fáctica de la persona en sí misma.

REFERENCIAS

- Aguar Pita, J. (2017). Alfabetización en salud y adherencia a un estilo de vida saludable en personas con obesidad.
- Aguayo-Verdugo, N., Valenzuela-Suazo, S., y Luengo-Machuca, L. (2019). AUTOCUIDADO, ALFABETIZACIÓN EN SALUD Y CONTROL GLICÉMICO EN PERSONAS CON DIABETES MELLITUS TIPO 2. *Ciencia y enfermería*, 25, 0-0.
- Agüero, S. D., Piña, E. C., y Pérez, M. A. (2012). Alimentación y diabetes. *Nutrición Hospitalaria*, 27(4), 1031-1036.
- Ariza Bolivar, A., Lanteri, M. E., Cícero, C. Y., Pérez, A., Puchulu, F. M., y Mejía, R. (2017). ALFABETIZACIÓN EN SALUD Y CONTROL DE LA DIABETES EN PACIENTES DE UN HOSPITAL UNIVERSITARIO DE ARGENTINA. *MEDICINA (Buenos Aires)*, 77(3).

- Baker, D. W., Wolf, M. S., Feinglass, J., Thompson, J. A., Gazmararian, J. A., y Huang, J. (2007). Health literacy and mortality among elderly persons. *Archives of internal medicine*, 167(14), 1503-1509.
- Barrios Osuna, I., Anido Escobar, V., y Morera Pérez, M. (2016). Declaración de Helsinki: cambios y exégesis. *Revista Cubana de Salud Pública*, 42.
- Bonal Ruiz, R., y Cascaret Soto, X. (2009). ¿ Automanejo, autocuidado o autocontrol en enfermedades crónicas?: Acercamiento a su análisis e interpretación. *Medisan*, 13(1), 0-0.
- Brainard, J., Loke, Y., Salter, C., Koós, T., Csizmadia, P., Makai, A., ... y Irohla Consortium. (2016). Healthy ageing in Europe: prioritizing interventions to improve health literacy. *BMC research notes*, 9(1), 270.
- Casanova, E. G., y Lopes, G. T. (2009). Comunicação da equipe de enfermagem com a família do paciente. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 62(6), 831-836.
- Canga, A. (2014, April). Sobre los cuidadores de personas dependientes. In *Anales del Sistema Sanitario de Navarra* (Vol. 37, No. 1, pp. 147-150). Gobierno de Navarra. Departamento de Salud.
- Canga, A. (2013, December). Hacia una «familia cuidadora sostenible». In *Anales del Sistema Sanitario de Navarra* (Vol. 36, No. 3, pp. 383-386). Gobierno de Navarra. Departamento de Salud.
- Canga-Armayor, A. D., Canga-Armayor, N., y Garcia-Vivar, C. (2016). Enfoque sistémico familiar: necesidad de formación para los profesionales de la salud.
- Chesser, A. K., Keene Woods, N., Smothers, K., y Rogers, N. (2016). Health literacy and older adults: a systematic review. *Gerontology and geriatric medicine*, 2, 2333721416630492.
- Cho, Y. I., Lee, S. Y. D., Arozullah, A. M., y Crittenden, K. S. (2008). Effects of health literacy on health status and health service utilization amongst the elderly. *Social science & medicine*, 66(8), 1809-1816.
- Couture, É. M., Chouinard, M. C., Fortin, M., y Hudon, C. (2017). The relationship between health literacy and quality of life among frequent users of health care services: a cross-sectional study. *Health and quality of life outcomes*, 15(1), 1-6.
- Davis, S., Kristjanson, L. J., y Blight, J. (2003). Communicating with families of patients in an acute hospital with advanced cancer: problems and strategies identified by nurses. *Cancer nursing*, 26(5), 337-345.

- de Salud, S. A. (2016). Guía de práctica clínica para el tratamiento de la psicosis y la esquizofrenia: manejo en atención primaria y en salud mental.
- Emanuel, E. J., Wendler, D., Killen, J., y Grady, C. (2004). What makes clinical research in developing countries ethical? The benchmarks of ethical research. *The Journal of infectious diseases*, 189(5), 930-937.
- Esandi, N., y Canga, A. (2014). Putting the family at the centre of dementia care. *Primary Health Care*, 24(9).
- Esandi Larramendi, N. (2015). *'Keeping Things in Balance': Family Experiences of Living with Alzheimer's Disease. A Constructivist Grounded Theory Study* (Doctoral dissertation, University of Sheffield).
- Eurobarometer, F. (2014). European citizens' digital health literacy. *A report to the European Commission*.
- Fernández, P., Cerro, I., Cervantes Estévez, L., Carrascosa, J., Medina Torres, M., y García Pozo, A. M. (2015, April). Cuestionario para evaluar la importancia de la familia en los cuidados de enfermería: validación de la versión española (FINC-NA). In *Anales del Sistema Sanitario de Navarra* (Vol. 38, No. 1, pp. 31-39). Gobierno de Navarra. Departamento de Salud.
- Fernandez, D. M., Larson, J. L., y Zikmund-Fisher, B. J. (2016). Associations between health literacy and preventive health behaviors among older adults: findings from the health and retirement study. *BMC public health*, 16(1), 1-8.
- Hersh, L., Salzman, B., y Snyderman, D. (2015). Health literacy in primary care practice. *American family physician*, 92(2), 118-124.
- Howard, D. H., Sentell, T., y Gazmararian, J. A. (2006). Impact of health literacy on socioeconomic and racial differences in health in an elderly population. *Journal of general internal medicine*, 21(8), 857-861.
- Juvinyà-Canal, D., Bertran-Noguer, C., y Suñer-Soler, R. (2018). Alfabetización para la salud, más que información.
- Liu, Y. B., Liu, L., Li, Y. F., y Chen, Y. L. (2015). Relationship between health literacy, health-related behaviors and health status: A survey of elderly Chinese. *International journal of environmental research and public health*, 12(8), 9714-9725.
- Maia, A., y Costa, A. (2019). O28 Health literacy in elderly population. *European Journal of Public Health*, 29(Supplement_2), ckz098-007.

- Mohseni, M., Khanjani, N., Iranpour, A., Tabe, R., y Borhaninejad, V. R. (2015). The relationship between health literacy and health status among elderly people in Kerman. *Iranian Journal of Ageing*, 10(2), 146-55.
- MANTEROLA, C., y Pineda, V. (2008). El valor de " p" y la " significación estadística": Aspectos generales y su valor en la práctica clínica. *Revista chilena de cirugía*, 60(1), 86-89.
- Urzúa, A., Chirino, A., y Valladares, G. (2011). Autoreporte de la calidad de vida relacionada con la salud en diabetes mellitus tipo 2. *Revista médica de Chile*, 139(3), 313-320.
- Lange, I., Campos, S., Urrutia, M., Bustamante, C., Alcayaga, C., Tellez, Á., ... y Piette, J. (2010). Efecto de un modelo de apoyo telefónico en el auto-manejo y control metabólico de la Diabetes tipo 2, en un Centro de Atención Primaria, Santiago, Chile. *Revista médica de Chile*, 138(6), 729-737.
- de la Cuerda, R. C., Diego, I. M. A., Martín, J. J. A., Sánchez, A. M., y Page, J. C. M. (2012). Programas de rehabilitación cardiaca y calidad de vida relacionada con la salud. Situación actual. *Revista Española de Cardiología*, 65(1), 72-79.
- Mora Astudillo, J. (2014). *Creencias y motivaciones de un grupo de diabéticos del CESFAM Cardenal Raúl Silva Henríquez, para abandonar un programa de actividad física* (Doctoral dissertation).
- Márquez Arabia, J. J., Ramón Suárez, G., & Márquez Tróchez, J. (2012). El ejercicio en el tratamiento de la diabetes mellitus tipo 2. *Revista Argentina de endocrinología y metabolismo*, 49(4), 0-0.
- Rubio, D. J., y Ortega, M. O. (2014). Salud y posición socio-económica: evidencia empírica reciente en el panorama internacional y en España. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda Época*, (1).
- Rosas-Chavez, G., Romero-Visurraga, C. A., Ramirez-Guardia, E., y Málaga, G. (2019). El grado de alfabetización en salud y adherencia al tratamiento en pacientes con hipertensión arterial en un hospital nacional de Lima, Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 36, 214-221.
- Stormacq, C., Van den Broucke, S., y Wosinski, J. (2019). Does health literacy mediate the relationship between socioeconomic status and health disparities? Integrative review. *Health promotion international*, 34(5), e1-e17.

- Troncoso, C. B., Rojas, C. A., Fritzsche, M. C. E., López, L. M. H., Lagunas, L. F., Romero, S. C., y Bunster, M. U. (2020). Del autocuidado al automanejo: la escuela de Enfermería UC en la vanguardia del cuidado crónico. *Revista Horizonte de Enfermería*, 26(2), 37-46.
- Vidal Gutiérrez, D., Chamblas García, I., Zavala Gutiérrez, M., Müller Gilchrist, R. A. L. P. H., Rodríguez Torres, M. C., y Chávez Montecino, A. (2014). Determinantes sociales en salud y estilos de vida en población adulta de Concepción, Chile. *Ciencia y enfermería*, 20(1), 61-74.
- Vidal Gutiérrez, D., Chamblas García, I., Zavala Gutiérrez, M., Müller Gilchrist, R. A. L. P. H., Rodríguez Torres, M. C., y Chávez Montecino, A. (2014). Determinantes sociales en salud y estilos de vida en población adulta de Concepción, Chile. *Ciencia y enfermería*, 20(1), 61-74.
- Villanueva Lumbreras, A., García-Vivar, C., Canga Armayor, N., y Canga Armayor, A. (2015, April). Efectividad de las intervenciones familiares en centros geriátricos: una revisión sistemática. In *Anales del Sistema Sanitario de Navarra* (Vol. 38, No. 1, pp. 93-104). Gobierno de Navarra. Departamento de Salud.
- Ward-Griffin, C., y McKeever, P. (2000). Relationships between nurses and family caregivers: partners in care?. *Advances in Nursing Science*, 22(3), 89-103.
- Zumbo, B., Kelly, K., Begoray, D., Kazanjian, A., Mullet, J., y Hayes, M. (2006). The development and validation of measures of "Health Literacy" in different populations.

CAPÍTULO 50
PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL IPN CON EL USO DE LAS TIC EN
ÉPOCA DE CONFINAMIENTO

María Elena Zepeda Hurtado, Nashielly Yarzabal Coronel y Araceli Álvarez Nieto
Instituto Politécnico Nacional. Dirección de Educación Media Superior. CECyT 11
Wilfrido Massieu

1. INTRODUCCIÓN

El ambiente de incertidumbre por la llegada de la pandemia, llegó de manera disruptiva, el uso de la tecnología se hizo presente y necesaria en la sociedad, en todos los niveles tanto nacional como internacional así como en diversos ámbitos: personales, académicos y profesionales, el uso de las TIC pasó de ser empleado de diversión y para la consulta de información y la comunicación, se convirtieron en el instrumento de trabajo indispensable en general y en nuestro caso para brindar un servicio educativo.

El COVID-19, en nuestro país México, dejó al descubierto las necesidades y carencias, pero también la creatividad, los deseos y la responsabilidad de continuar enseñando por parte de los profesores y aprendiendo por parte de los estudiantes.

El cierre intempestivo de las escuelas ante la pandemia dio pauta a la continuidad del quehacer educativo diversificando tanto las modalidades de formación como los quehaceres de los actores involucrados: docentes, alumnos, autoridades, padres de familia, sociedad en general.

La Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES,2020) estableció que las estrategias para seguir con las funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión de la cultura) se realizaran mediante el desarrollo de plataformas y recursos digitales para continuar los aprendizajes de los estudiantes; la impartición de cursos de capacitación para el aprendizaje en línea dirigidos a estudiantes, académicos y directivos; el acceso libre a bibliotecas digitales, acervos de recursos, sitios de revistas especializadas y publicaciones; fortalecimiento de las plataformas y sistemas de información para brindar atención a docentes y alumnos en línea.

Retomando las bases anteriores el Instituto Politécnico Nacional, se dio a la tarea de implementar con rapidez el llamado Plan virtual de Continuidad Académica (IPN,2020) a lo que maestros y alumnos han trabajado y se han comunicado desde sus respectivos hogares en condiciones y recursos diferentes a través del uso de internet, radio, tv y el empleo de computadora. Las diferencias identificadas son el reflejo de la desigualdad de oportunidades para continuar en el sistema educativo.

Por otra parte, también se ha identificado que en el ámbito educativo el confinamiento trajo consigo el tan esperado cambio de roles de docentes y alumnos también sucedió de manera intempestiva, por lo que para alcanzar los objetivos formativos por parte del docente fue requerido una modificación en las estrategias de comunicación aunado a asumir el papel de facilitador del aprendizaje en entornos cooperativos y flexibles.

Esta investigación aborda como tema los recursos tecnológicos que los alumnos tienen disponibles para acceder y continuar su formación académica durante el confinamiento, para lo cual se utilizará para el análisis y organización de la información la adaptación a la “Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las TIC en los Hogares ENDUTIH 2017” generada por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2020).

La relevancia de dicha encuesta es debido a que se realizó enviando encuestadores a los hogares para contar con datos actualizados sobre las TIC, resultados importantes para la toma de decisiones en la política y administración educativa nacional. Dicho instrumento fue acotado empleando el apartado específico de sección IV denominado Equipamiento de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el hogar, para conocer con qué herramientas tecnológicas cuenta un alumno como: equipamiento y acceso a internet en el hogar.

El objetivo de este estudio es valorar la formación académica de los estudiantes del Instituto Politécnico Nacional en tiempos del COVID identificar prácticas educativas basadas en el uso de las TIC. Se aborda en esta propuesta: Sistema educativo en México en tiempos del coronavirus y las características, y disponibilidad de los recursos tecnológicos.

2. MÉTODO

Por lo novedoso o desconocido de los fenómenos a estudiar: recursos tecnológicos que los alumnos tienen disponibles para acceder y continuar su formación y la implementación de estrategias o prácticas educativas en el IPN. Esta investigación es de tipo descriptiva, es decir, se centra en caracterizar los dos fenómenos antes citados, se describirán los recursos tecnológicos disponibles por los alumnos e implementación de elementos de aprendizaje que IPN puso a disposición de alumnos y maestros durante el periodo de confinamiento.

2.1. Educación en México en época de COVID

La única certeza que se tiene es en el mundo, en México se estaba preparado para atender no sólo la emergencia sanitaria ni la educativa, el cierre de las escuelas trabajo cambios importantes.

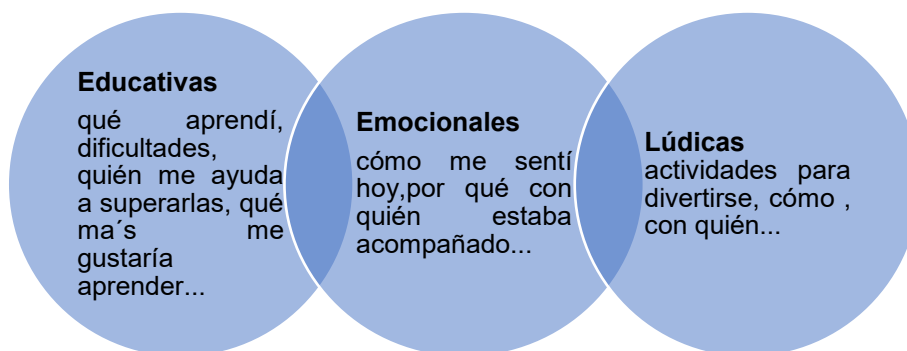
La Secretaría de educación pública (SEP, 2020) implementó el programa Regreso a Clases Aprende en Casa I y II en que se ha trabajado con los libros de textos gratuitos entregados al inicio del ciclo escolar integrando la televisión, a la que tiene acceso el 94 por ciento de las familias mexicanas; la radio, sobre todo en comunidades indígenas, donde se transmitirán clases en 22 diferentes lenguas indígenas; materiales educativos impresos del Consejo de Fomento Educativo (CONAFE), en las comunidades más aisladas, e internet, con contenidos que estarán disponibles en todo momento.

Derivado de los programas Aprende en casa, se proporcionó a nivel básico (preescolar, primarias y secundarias) la calendarización de los programas transmitidos por tv empatados con la difusión de los aprendizajes esperados por día y por semana, información accesible a padres y maestros, con el fin de apoyar al estudiante.

Para dar seguimiento a las experiencias de aprendizaje se integró la 'Carpeta de Experiencias' para además llevar el control de sus avances y en consecuencia la evaluación, la que podía estar integrada por relatos, escuela tv y /o tareas. A detalle se podrá observar en las figuras 1,2 y 3, respectivamente.

Figura 1.

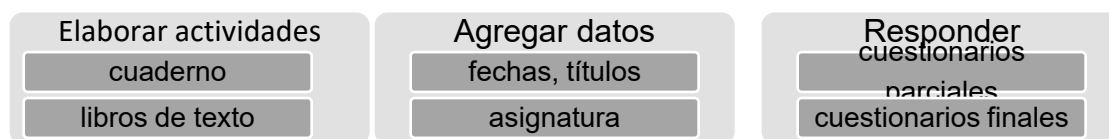
Relatos experiencias por escribir



Fuente de elaboración: propia

Figura 2.

Escuela TV



Fuente de elaboración: propia

Figura 3.

Identificación de tareas para agregarse a la carpeta



Fuente de elaboración: propia

Estas tres actividades fueron las que elaboraron los alumnos e integradas a las carpetas de evidencias, las que fueron entregadas y evaluadas por los docentes con fines de certificar y calificar para hacer el seguimiento de la evaluación sumativa parcial (unidad, mes, bimestre) o final (semestre o anual en el caso del nivel básico que incluye primaria y secundaria, por lo que respecta al siguiente nivel, el medio superior, se describe en el siguiente apartado.

2.1.1. Acciones en el nivel medio superior

Nos centramos en describir las acciones tomadas durante la pandemia en el periodo de confinamiento en el nivel bachillerato, nivel medio superior de las principales instituciones públicas de este nivel: Universidad Autónoma de México (UNAM) y del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

El Colegio de Ciencias y Humanidades (5 planteles en la ciudad de México y uno en la periferia) y las preparatorias (9 planteles distribuido solo en la ciudad de México) son instituciones pertenecientes a la UNAM, brindan educación integral, es un bachillerato general que se cursa en 3 años, 6 semestres.

Estas instituciones anunciaron (CCH,2020) que inicio de las actividades de docencia presenciales sólo se llevará a cabo si el semáforo está en verde, de lo contrario se continuará con las tareas de enseñanza y aprendizaje a distancia.

Es importante señalar que la UNAM cuenta con una serie de recursos digitales: Videos, audios, textos y sitios web, en general existen repositorios abiertos para consulta.

En un evento virtual entre profesores ante el covid organizado por la misma institución se analizaron las dificultades tecnológicas y personales a las que se enfrentaron los alumnos para las sesiones en línea: carecer de equipo individual, equipo para compartirse con otros integrantes de la familia, conexión a internet, no contar con un lugar adecuado para estudiar y problemas familiares.

Las necesidades identificadas es que se requiere de capacitación docente en el uso de tecnologías: plataformas y recursos didácticos, la falta de actualización de los planes y programas de estudio, no es suficiente con un enfoque disciplinar sino falta sustituirse por uno multidisciplinario por lo que se dieron a la tarea de publicar el documento sobre Recomendaciones para la transición a la docencia no presencial (2020), en donde se hacer una serie de sugerencias para facilitar el trabajo en línea, como :concentrarse en los programas de estudio (objetivos y contenidos) para crear experiencias de aprendizaje flexibles, actividades flexibles variadas e integradoras.

En el IPN, que cuenta con 18 centros de estudios de nivel medio superior se imparte en la modalidad presencial y virtual el bachillerato bivalente, es decir, a la vez se cursa en tres años o seis semestres un bachillerato general y una carrera técnica en tres áreas de conocimiento: físico- matemáticas, ciencias biológicas y sociales- administrativas

El IPN implementó para los diferentes niveles educativos que ofrece: medio superior, superior y posgrado el Plan Virtual de Continuidad Académica en abril de 2020 para

apoyar de manera virtual a los planes y programas de estudio generando ambientes de aprendizaje en donde se encuentran materiales y actividades, se encuentran la llamada Aula Polivirtual que apoya a maestros y alumnos de las modalidades no escolarizada y mixta.

También se implementó la denominada Aula 4.0 que incluye recursos didácticos digitales, como apoyo a las diversas modalidades (presencial, mixta y virtual) crear las aulas virtuales Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom y en la página web de cada escuela existen los elementos de aprendizaje son materiales creados por docentes para el desarrollo de las unidades de aprendizaje y sus respectivos programas.

La institución (Comunicado 053,2020) reportó que las herramientas empleadas para el acceso fueron las siguientes 60% por dispositivos móviles, 33% por computadoras de escritorio o portátiles y casi 7% por otros dispositivos. Por otro lado, destaca que un buen porcentaje (40%) de visitantes al portal se dirigió a Google Classroom o a Microsoft Teams después de ver los tutoriales para crear sus Aulas Virtuales y espacios de colaboración o a utilizar una sala de videoconferencia en la plataforma Zoom. Otro porcentaje se quedó en el portal (30%) o en las aulas del Polivirtual (30%) para consultar material y descargar contenidos.

De acuerdo con resultados de la misma institución el uso de las herramientas anteriores fue empleado para :75.5% es el acceso a la información; 49.9% la creación de contenidos; 37% la diversidad de metodologías; 46.9% evaluación y autoevaluación; 71.3% flexibilidad de tiempos; y 54.6% publicación de la información.

Con estas plataformas y herramientas con las que ya se contaban antes de la pandemia tuvieron auge en el momento que se decretó el cierre de las escuelas, dentro de las estrategias indicadas para continuar el ciclo escolar ya iniciado se solicitó a los docentes: conformar un directorio de los alumnos, consultar los recursos disponibles dentro de los portales, crear y participar en ambientes virtuales de aprendizaje para lo cual, emplear las herramientas tecnológicas , como : Google Classroom y G-suite Microsoft Teams, zoom , dentro de otras.

No obstante, las circunstancias a las que se enfrentan tanto los maestros como alumnos hasta el mes de octubre de 2020 han sido complicadas debido a que tienen que comunicarse desde sus respectivos hogares bajo condiciones y recursos diferentes, como el uso de internet, radio, televisión y empleo de computadora.

Estas diferencias de recursos tecnológicos identificados de manera empírica por los docentes durante el confinamiento han mostrado la existencia de una gran diferencia en la igualdad de oportunidades para continuar el aprendizaje por parte de los alumnos.

Del mismo modo, el tan esperado cambio de paradigmas y roles en el quehacer educativo de docentes y alumnos también sucedió de manera intempestiva, por lo que para alcanzar los objetivos formativos por parte del docente fue requerido una modificación en las estrategias de comunicación aunado a asumir el papel de facilitador del aprendizaje en entornos cooperativos y flexibles.

2.2. Disponibilidad y Uso de las TIC en los Hogares

En este apartado se consideran los resultados de arrojados “Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las TIC en los Hogares ENDUTIH 2017” generada por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2020), organismo responsable de normar y coordinar el Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica, así como de captar y difundir información de México en cuanto al territorio, los recursos, la población y economía, que permita dar a conocer las características de nuestro país y ayudar a la toma de decisiones (2020).

De acuerdo con el INEGI las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) determinan nuevas formas de trabajo, aprendizaje, participación y entretenimiento, que contribuyen con un nuevo paradigma: la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

Dicho organismo caracterizó a la telefonía móvil como la promueve el sentido de inclusión, pertenencia y cercanía entre los miembros de una familia, el Internet como una herramienta de apoyo a la educación, la capacitación y la investigación al facilitar, por ejemplo, la consulta remota de los catálogos bibliográficos de casi cualquier biblioteca, por último, la computadora permite la creación de documentos electrónicos o el procesamiento de datos en volúmenes anteriormente inmanejables.

En 2017 el INEGI aplicó la encuesta dirigida a las personas de seis o más años que residen en vivienda particulares, abarcando las siguientes temáticas:

- Equipamiento de TIC del hogar
- Medios de conexión a Internet
- Limitantes de los hogares para el acceso a las TIC
- Capacidad de uso de computadora, Internet y telefonía celular

- Experiencia de comercio y banca electrónica
- Formas de uso de Internet
- Acceso a Internet móvil

De las diversas temáticas que analiza la encuesta aplicada por el INEGI se acotan y se consideran los resultados dirigidos a la población que emplea las TIC por escolaridad y el tipo de dispositivos en el hogar porque así ha sido desde marzo a la fecha, como se puntualiza en el siguiente apartado.

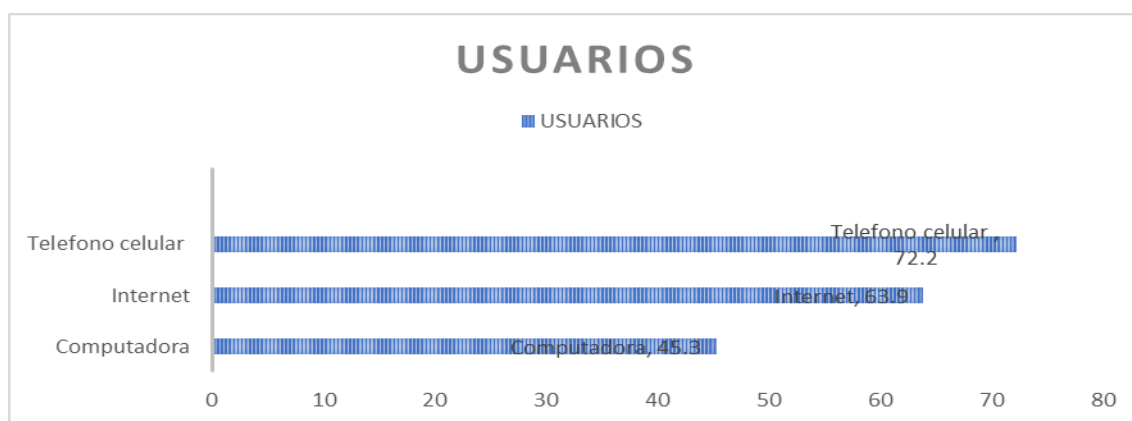
3. RESULTADO

Los resultados encontrados a nivel nacional sobre las temáticas anteriormente citadas son los siguientes, considerando que la población en México de acuerdo al último censo de población en México en 2015 oficialmente el INEG reporta un total de 119,938,473 personas.

Se encontró, en general, que el número de usuarios de dispositivos y herramientas en el hogar en porcentajes son de menor a mayor: empleo de computadora 45.5%, el internet 63.9 % y siendo más empleado el celular 72.2%, como se podrá observar en la Tabla 1. Usuarios de dispositivos.

Tabla 1.

Usuarios de dispositivos



Fuente de elaboración: propia

Respecto al uso de las TIC en el hogar: internet, computadora y celular, la información encontrada indica que el teléfono es empleado en los cinco niveles educativos, distinguiéndose por el uso el nivel secundario con el 29.9%, por una

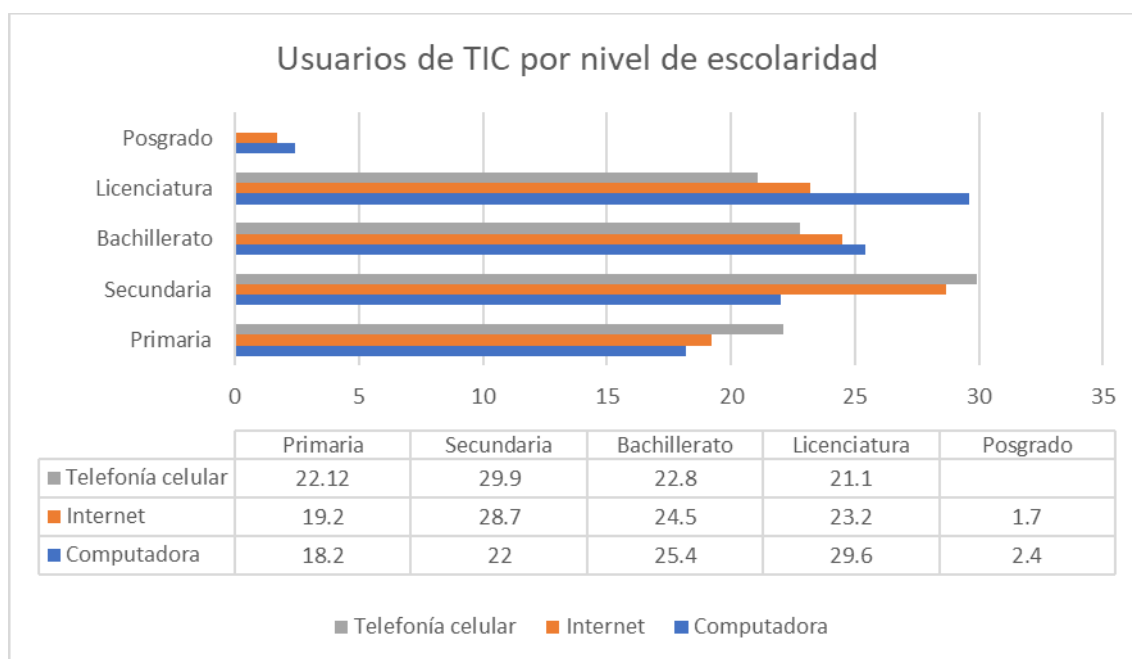
diferencia mínima primaria 22.12% y el bachillerato el 22.8%, es de llamar la atención que el nivel de posgrado no se emplea el celular.

Por otra parte, el empleo del internet coincide con el empleo más alto en el nivel secundaria 28.7%, le sigue el bachillerato con un 24.5%.

Por lo que respecta al uso de la computadora, el empleo por nivel de escolaridad se invierte: licenciatura 29.6 %, bachillerato 25.4%, secundaria 22% y primaria 18.2%. En la Tabla 2. Usuarios de TIC, se podrán observar gráficamente estos datos.

Tabla 2.

Usuarios de TIC



Fuente de elaboración: propia

Es claro que el nivel educativo con el menor número usuarios de celular, internet y computadora es el posgrado, se infiere que es debido al porcentaje de alumnos que cursan dicho nivel, que el nivel secundario es el que se distingue en mayores porcentajes.

4. DISCUSIÓN

Por lo que se refiere al nivel básico que comprende primaria y secundaria, el Aprende en casa I y II ha sido complicado, la autoridad ha cumplido con la cobertura intentado llegar a población escolar a través de la televisión y los programas de radio, sin embargo, dejar estas tareas o labores en el hogar en manos de los padres de familia ha sido una tarea ardua, por una parte no se tiene el tiempo, espacio y la formación para que un padre de

familia sustituya al docente, por otra parte, la poca infraestructura tecnológica dificulta el envío de el trabajo con el internet, acotándose a los libros de texto y cuadernos, lo que deja en duda cómo se envían a los docentes las carpetas de evidencias y en consecuencia cómo son evaluados los alumnos.

Respecto a dicha carpeta de evidencias ya sea digital, electrónica o física recaban los productos de aprendizaje, quedando la duda de cómo se le apoya en la construcción de éstas, es decir, que orienta o guía el proceso de aprendizaje, y que por una parte la experiencia ya sea ejercicio, juego etc, se podrá considerar sinónimos de aprendizaje y de qué tipo.

Por lo que refiere al nivel subsecuente, que es el de bachillerato, los problemas son los mismos, por una parte, también se ponen a disposición materiales virtuales en plataformas institucionales, nos hemos referido a las dependientes de la UNAM e IPN, pero poco se habla del seguimiento didáctico y de acompañamiento, así como de los resultados de aprendizaje obtenidos y de las acciones formativas orientadas a los alumnos.

Conforme a los datos estadísticos citados, podrá observarse que la población escolar en promedio es de un 30% de cerca de 120 millones de mexicanos aproximadamente, lo que deja entrever la desigualdad de acceso a el internet con fines educativos sino la misma desigualdad de acceso a la educación en este momento.

5. CONCLUSIONES

Este cambio radical provocado por la pandemia en el mundo en todos los ámbitos de la vida: económicos, políticos, sociales y culturales, ha dejado al descubierto brechas educativas, en dos sentidos, uno en cuanto a la infraestructura tecnológica que se tiene en el país independientemente del nivel educativo, y por otra parte, en cuanto a las competencias que los docentes tenemos en el mismos temas: competencias tecnológicas que integra la planeación, desarrollo y evaluación de secuencias didácticas a través de diversas modalidades (en su momento presencial, mixta o virtual) y en diversas plataformas.

Es de reconocerse los esfuerzos de autoridades, familias, maestros y alumnos por continuar con el proceso de enseñanza ya aprendizaje, los resultados de este periodo de confinamiento que parece interminable se sabrán cuando se sistematicen las experiencias

de los diversos actores involucrados, los aprendizajes no sólo programáticos sino los que esta experiencia de vida ha dejado en cada ser humano.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2020). *Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el covid-19.* <http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/200424155500Acuerdo+Nacional+fr ente+al+COVID-19.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI,2020) *Temas de educación* <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI,2020) *TIC en los hogares* <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>
- Instituto Politécnico Nacional. *Avanza IPN en el plan de continuidad académica durante la pandemia por covid-19* <https://www.ipn.mx/assets/files/ccs/docs/comunicados/2020/05/c-072.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) *Boletín No. 239 El sector educativo se impuso a los efectos de la pandemia: Esteban Moctezuma Barragán* <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-239-el-sector-educativo-se-impuso-a-los-efectos-de-la-pandemia-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>
- Universidad Autónoma de México (UNAM ,2020) *Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades* <https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/2020/08/1586100820.pdf>
- Universidad Autónoma de México (UNAM, 2020) *Recomendaciones para la transición a la docencia no presencial* <https://cuaieed.unam.mx/descargas/Recomendaciones-para-la-transicion-a-la-docencia-no-presencial.pdf>

CAPÍTULO 51

LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES DE IDIOMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL CONTEXTO COVID-19

David Ruiz Hidalgo

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología educativa ha vivido un cambio de paradigma durante la pandemia mundial de la COVID-19. Profesores y alumnos hemos visto la necesidad de utilizar e implementar el uso de dispositivos móviles y herramientas digitales en nuestras clases a distancia para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un nuevo proceso más deshumanizado, en el que la motivación y las TIC juegan un papel fundamental de acercamiento y seguimiento del profesorado hacia los alumnos.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en los últimos años, han cobrado especial importancia en la formación de los futuros docentes de idiomas. El reto actual de la enseñanza, mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos, consiste en formar a alumnos dotándoles de una competencia digital que les permita desenvolverse en una sociedad en la que prima la tecnología. Por lo tanto, son los futuros maestros de las diferentes etapas educativas, especialmente los maestros de Educación Infantil, los primeros que necesitan tanto formación teórico-práctica, como estrategias para implementar y aplicar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las TIC, entendidas como recursos potencialmente motivadores en el aula, permiten, tanto a profesores como estudiantes; crear nuevos contextos de enseñanza en los que priman los procesos de aprendizaje, no solo los resultados finales. El uso de dispositivos móviles y aplicaciones educativas se integran en las diferentes metodologías activas actuales, especialmente en el aprendizaje de la lengua extranjera.

El presente estudio analiza los niveles de motivación y rendimiento tanto del profesor, como de los alumnos; un grupo de futuros maestros del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Burgos (España), que han cursado una asignatura

enmarcada en la línea de investigación de la didáctica del inglés como lengua extranjera, durante el confinamiento de 2020.

La investigación, de enfoque mixto, parte del informe de satisfacción de la labor docente emitido por la Unidad Técnica de Calidad de la universidad. Los resultados informan de las potencialidades didácticas de las TIC y de la motivación en el aula no presencial de idiomas, abriendo nuevas vías de investigación. Por un lado, la formación inicial de los docentes en metodologías que incluyen la formación online o a distancia y, por otro, la actualización docente en el uso de TIC como mejora de la motivación y calidad de la enseñanza de lenguas en la Educación Infantil

2. MARCO TEÓRICO

Motivación y TIC son dos elementos fundamentales en el nuevo contexto educativo. Por una parte, la motivación tiene un efecto sobre la implicación y participación del alumno en su proceso de aprendizaje. Los alumnos con una intención más intensa de aprender tendrán un papel más activo y una mayor implicación (Doménech y Abellán, 2017). Por la otra, la presencia de las TIC en el aula modifica el proceso educativo, apoyando al docente en su labor didáctica (Cavazos y Torres, 2016)

Aunque, según Ahmadi (2018), los recursos tecnológicos por sí mismos no garantizan la enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los alumnos. Los profesores deberían estar convencidos de las ventajas de la tecnología en la mejora del proceso de aprendizaje, lo cual significa que necesitan apoyo y formación para integrar las TIC en la enseñanza del idioma.

Carranza et al (2018) señalan que, las instituciones de enseñanza superior dejan de lado las estrategias de enseñanza que, a través de las TIC, deberían aprovechar los profesores para que se logre el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hassan et al (2017) constatan los beneficios en el rendimiento del aprendizaje de lenguas extranjeras gracias al uso de dispositivos móviles, redes sociales e incluso aplicaciones. Autores como Gómez y Lazo (2015) manifiestan que la utilización de aplicaciones en los contextos educativos requiere un diseño metodológico que contemple la experimentación, la simulación y el juego como elementos facilitadores del aprendizaje. Jung (2015) propone que el papel de la tecnología móvil en la enseñanza de la lengua inglesa se ha incrementado considerablemente en las últimas décadas, pues

permite una buena conjunción con los objetivos de aprendizaje y su estudio. Aún así, es evidente que todavía queda un camino por recorrer tanto en la enseñanza de idiomas online como en la puesta en práctica en el aula de metodologías activas inclusivas que se adapten a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos.

La COVID-19 debería provocar una reflexión profunda en el diseño de los sistemas educativos a todos los niveles, con incidencia en estrategias efectivas para reducir el efecto de las brechas que afectan al uso de la tecnología en educación. Concretamente, en el caso específico de la Universidad, se debería pasar de una digitalización no sistémica a una verdadera transformación digital de todas sus misiones para sacar un mejor provecho de la convivencia de las potencialidades digitales y presenciales (García-Peñalvo et al, 2020 p. 22).

3. MÉTODO

3.1. Descripción de la muestra

El estudio se inicia con un muestreo por conveniencia, siendo los participantes alumnos de la Facultad de Educación de Burgos, España. Participaron en la investigación 23 futuros docentes matriculados en 2º del Grado en Educación Infantil que cursaron la asignatura “Aprendizaje temprano de la lengua extranjera, inglés”. Es una asignatura obligatoria, de 5 créditos ECTS, en la que el profesor aplica las TIC como herramientas motivadoras para el aprendizaje de idiomas. La asignatura comienza en febrero de 2020 y termina en junio de 2020, por lo que se imparte durante el confinamiento con enseñanza no presencial y virtual.

3.2. Descripción de los instrumentos de recogida de datos

Se utilizan dos instrumentos para la recogida de datos. El primero es un informe cuantitativo y cualitativo validado, generado por la Unidad Técnica de Calidad de la Universidad de Burgos (UTC) en el que participaron voluntariamente 13 alumnos, un 56,5% del total de matriculados. El segundo instrumento es un portafolio de aprendizaje en el que participaron 23 alumnos, el 100% del total de matriculados.

La UTC de la Universidad de Burgos elabora dicho informe, tras el análisis de las respuestas anónimas obtenidas de los cuestionarios de opinión de los estudiantes, sobre la calidad de la docencia en cada asignatura. Dicho instrumento de recogida de información se envía posteriormente, de forma confidencial, a cada docente emitiendo un informe en el que consta la valoración media del profesor en diferentes aspectos académicos. El informe cuantitativo valora los siguientes ítems con una puntuación de 1 a 5, siendo 5 la calificación máxima:

- Motivación del alumno respecto a la asignatura
- Materiales de la asignatura (si se han utilizado, si han sido útiles, si estaban bien preparados y explicados)
- Evaluación continua (si las pruebas han sido útiles para el aprendizaje, si los procedimientos de evaluación han sido justos y apropiados)
- Percepción del estudiante de la motivación del profesor hacia la asignatura (si el profesor muestra interés por los estudiantes, si ha sido accesible a tutorías, si ha animado a participar en clase)
- Percepción de los estudiantes de la carga de trabajo de la asignatura.
- Satisfacción general con la labor docente del profesor evaluado.

El informe cualitativo contiene una pregunta abierta sobre la adaptación de la docencia a no presencial en el escenario COVID-19. Además, incluye unos gráficos resumen en los que compara la labor del docente con la Titulación, el Centro, el Departamento y la Universidad.

El profesor, además, completa la presente investigación con el análisis de un portafolio de aprendizaje individual al término de la asignatura. Dicha herramienta de evaluación incluye el contenido y las actividades realizadas en el aula y a distancia (online, a través de videollamada), los logros personales de los alumnos, sus aprendizajes y sus reflexiones personales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis del portafolio del alumno completa el porcentaje de la muestra de los participantes, ya que forma parte de uno de los tres procedimientos obligatorios para la evaluación continua.

4. RESULTADOS

Los resultados reflejan que los alumnos están muy motivados (4,88) y demuestran mucho interés en el aprendizaje de idiomas tanto presencial como online cuando el profesor utiliza e integra las TIC y aplica metodologías activas.

El portafolio de aprendizaje del alumnado confirma que durante las clases, tanto presenciales como online, los alumnos han estado motivados, siguiendo las actividades propuestas y en contacto con el profesor vía email y plataforma virtual.

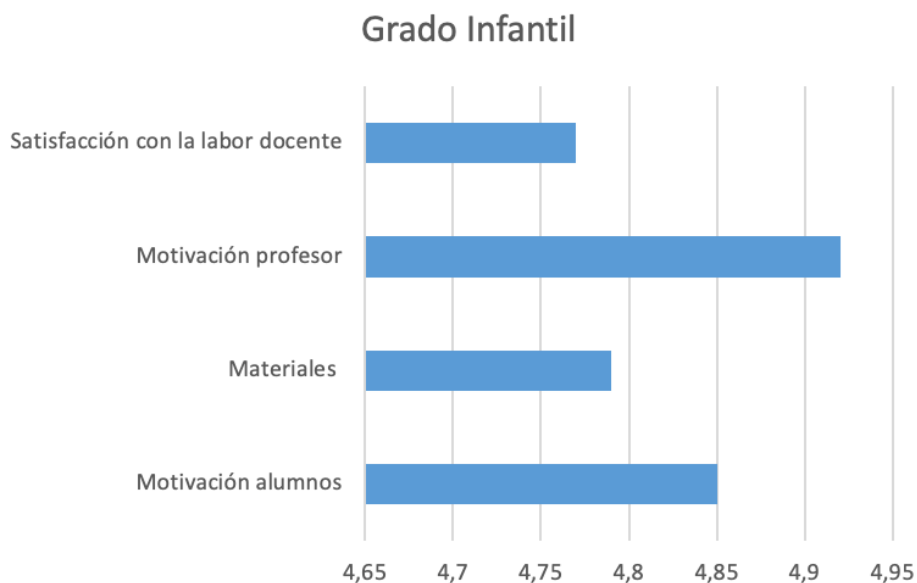
Los alumnos valoran muy positivamente los materiales diseñados y preparados por el profesor durante la asignatura (4,79). Dichos materiales se presentan con estrategias de gamificación en el aula presencial, lo que hace que los alumnos participen y se impliquen más en las actividades del aula. Durante las clases no presenciales o virtuales, los materiales se adaptan a las necesidades de los alumnos, a través de clases virtuales en la plataforma 3.0 de la Facultad o enseñanza online a través de aplicaciones.

La motivación del profesor es fundamental para transmitir no solo conocimientos, sino estrategias y metodologías aplicadas a los procesos de enseñanza. Dicha motivación también es valorada muy positivamente por el alumnado (4,92). Por lo tanto, la satisfacción general del alumnado con la calidad de la labor docente en la asignatura es muy satisfactoria. Los alumnos también expresan su satisfacción en el portafolio de aprendizaje, reflexionando y aplicando la teoría a la práctica docente.

La siguiente figura muestra las opiniones cuantitativas de los alumnos del Grado de Educación Infantil y las valoraciones cuantitativas otorgadas a los diferentes ítems.

Figura 1.

Resultados cuantitativos de las encuestas de alumnos. Fuente: elaboración propia a partir del informe de la UTC Universidad de Burgos, 2020.



La evaluación continua en los procesos de enseñanza-aprendizaje es primordial. Es necesario establecer un sistema de evaluación que permita a los alumnos ser conscientes de su aprendizaje. Por ello, se establecen tres procedimientos en la evaluación tanto presencial como a distancia de la asignatura objeto de estudio. Dichos procedimientos son los siguientes: participación en el aula u online (20%), portafolio de aprendizaje del alumno (40%) y diseño de un proyecto final virtual para el aula de inglés de Educación Infantil (40%).

La siguiente figura muestra las opiniones de los alumnos del Grado de Educación Infantil y las valoraciones cuantitativas otorgadas a las pruebas y procedimientos de evaluación, siendo también muy satisfactorias.

La media de la “evaluación continua” asciende a 4,88 puntos, lo que refleja una gran satisfacción con el proceso, permitiendo a los alumnos ser conscientes de sus propios progresos.

Figura 2.

Resultados sobre la evaluación continua de las encuestas de alumnos. Fuente: UTC Universidad de Burgos, 2020.



Las opiniones cualitativas del informe constatan que se ha adaptado la metodología y el contenido de la asignatura a la situación sanitaria actual. La enseñanza virtual ha sido positiva, valorando la disponibilidad del profesor, la flexibilidad y la innovación en las actividades para conseguir el aprendizaje. Así lo expresan en la siguiente figura:

Figura 3.

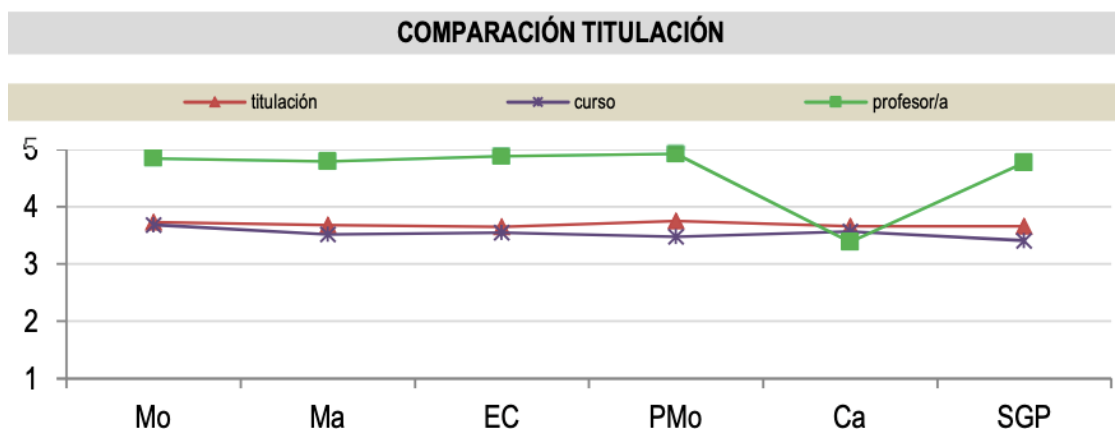
Adaptación de la docencia presencial a no presencial. Fuente: UTC Universidad de Burgos, 2020.

¿Cómo consideras que se ha adaptado la docencia y evaluación presencial a la no presencial durante este periodo de situación especial debido al COVID19?
 Adecuada // Ante la evaluación no presencial, se ha adaptado a las circunstancias en las que nos encontrábamos y ha mandado actividades pero adaptando los periodos de entrega con el objetivo de evitar que nos agobiásemos. Hemos realizado videollamadas para ver cómo nos encontrábamos y vemos. Todo esto ha hecho que disfrutara de la asignatura y que todos los conocimientos adquiridos me van a servir para todo mi futuro como docente. // el adecuado, deseado // Maravillosamente, accesible para cualquier cosa, comprensible con los problemas de conexión que podamos tener, contesta a los correos (cosa que no todos hacen)... Gracias otra vez. // Muy bien, ha realizado videollamadas en su horario, hemos seguido dando clase y haciendo los diferentes trabajos y ha estado disponible en todo momento. // Muy bien, ha resultado accesible en todo momento y ha adaptado el temario a la situación. Ayudándonos mucho con cualquier duda // Muy buena y favorable // Se ha adaptado a la perfección, ha tenido en cuenta tanto la situación que estábamos viviendo como los problemas personales de cada alumno/a. // Se ha adaptado bastante bien, nos ha llevado muy bien y nos ha enseñado correctamente. Estoy muy pero que muy contenta con él. Un ejemplo de profesor. // Se ha adaptado genial ya que ha sido muy flexible y atento // Súper bien, creo que la manera en cómo ha manejado la situación está muy bien. Siempre ayudándonos y explicando sus clases como siempre. // Sus clases virtuales han sido geniales, pendiente de nosotros en todo momento, incluso buscando actividades nuevas a pesar de la situación. Un gran profesional. // // // // // // // // // //

La siguiente figura muestra la comparativa entre la labor docente del profesor con el curso y la Titulación, es decir, con todas las asignaturas impartidas en el segundo curso del Grado en Maestro de Educación Infantil. La gráfica muestra puntuaciones muy positivas en la labor docente, lo que constata la buena percepción de los alumnos. Las abreviaturas corresponden a los ítems valorados en el informe de la UTC, siendo Mo: motivación, Ma: materiales, EC: evaluación continua, PMo: percepción de los alumnos de la motivación docente, Ca: percepción de los alumnos de la carga de trabajo de la asignatura y SGP: satisfacción general con la labor docente.

Figura 4.

Comparación de la labor docente del profesor con la Titulación (Grado de Infantil).



Fuente: UTC Universidad de Burgos, 2020.

5. DISCUSIÓN

Aplicar e integrar las TIC en la enseñanza de idiomas no es una tarea fácil. Además, adaptar la enseñanza presencial a virtual en pocas horas, supone una labor educativa compleja y, en algunos casos, difícil de evaluar. Las TIC y las estrategias de gamificación aplicadas durante el confinamiento mejoran, sin duda, el interés y motivación de los alumnos (Alomari, Al-Samarraie y Yousef, 2019). Aún así, durante la pandemia sanitaria mundial se implementaron numerosas estrategias y herramientas TIC virtuales para que los alumnos vieran que el ciberespacio no es solo un medio lúdico, sino también un espacio educativo (Chaves-Montero, 2017).

Este nuevo contexto educativo supone un reto para profesores y alumnos. El reto de la enseñanza a distancia requiere una planificación previa, dotando a los agentes implicados tanto de recursos tecnológicos como formación previa para una satisfactoria labor docente.

Las limitaciones en el estudio son evidentes. La investigación muestra resultados de un reducido grupo de alumnos en un curso concreto y en una titulación universitaria que implica muchas más asignaturas y profesorado. Sería muy enriquecedor tener una muestra más amplia implicando más cursos o incluso otras titulaciones de la Facultad.

6. CONCLUSIONES

La enseñanza digital de idiomas es un reto actual para los docentes, ya sea presencial o a distancia (online). El uso de herramientas TIC en el aprendizaje de idiomas sigue siendo esencial para un óptimo proceso de aprendizaje. Las TIC favorecen la participación, el interés y la motivación de los alumnos universitarios repercutiendo muy positivamente en su rendimiento. Las actitudes de los alumnos mejoran y son más positivas en nuevos contextos en los que la metodología permite una mayor interacción, lo cual hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más efectivo, con un menor índice de fracaso.

En los últimos años la investigación educativa nos ofrece resultados muy positivos y, al mismo tiempo, pone de manifiesto las múltiples ventajas que ofrecen las metodologías activas y el uso de TIC en aula. La tecnología, en este escenario educativo, es un elemento mediador entre el conocimiento que debe construirse y la actividad que

debe realizar el alumno. El protagonista debe ser el propio alumno, quien desarrolla acciones con la tecnología (Área, 2007). Aunque la formación permanente TIC de los docentes continúa siendo un hándicap, siendo necesario establecer planes de digitalización que fomenten la competencia digital del profesorado en beneficio de los alumnos.

Podría decirse que aún no estamos lo suficientemente preparados para una completa enseñanza online. En muchos casos, las pantallas deshumanizan y es la figura del profesor la que aporta lo que los alumnos necesitan emocionalmente. Se abren posibles líneas de investigación futura en la enseñanza de idiomas. Por un lado, investigación en la formación inicial y permanente del docente. Por otro, la investigación en el aprendizaje de la lengua extranjera, desde el abanico de las TIC, en la enseñanza online, ya que los roles del docente y del estudiante también requieren un cambio, pues el primero ya no es quien aporta el conocimiento y el segundo quien lo recibe; sino que, el primero guía procesos y el segundo indaga y soluciona problemas para pasar del saber al comprender (Tena, 2017).

REFERENCIAS

- Ahmadi, M. R. (2018) The Use of Technology in English Language Learning: A Literature Review. *IJREE*, 3(2). <http://ijreeonline.com/article-1-120-en.html>
- Área, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TIC en el aula. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 222, (42-47). http://files.luisavarela.webnode.es/200000051-b4812b57b2/area_-_buenaspracticastic.pdf
- Alomari, I., Al-Samraie, H., y Yousef, R. (2019). The Role of Gamification Techniques in Promoting Student Learning: A Review and Synthesis. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 395-417.
- Carranza, M.R, Islas, C., y Maciel, M. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(2), 50-63. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1391>
- Cavazos, R., y Torres, S. (2016). Diagnóstico del uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 7(13), 273-292.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200273&lng=es

- Chaves-Montero (2017) Implementación de las TIC como recursos educativos en las aulas. Capítulo IX. Ediciones Egregius. ISBN: 978-84-17270-07-0
- Domenech, F. y Abellán, L. (2017). *Guía práctica para mejorar la motivación del alumnado de educación secundaria y formación profesional*. Col.lecció Educació.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 12. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Gómez, C. y Lazo, C. (2015). Modelo de integración educomunicativa de apps móviles para la enseñanza y aprendizaje. *Revista de Medios y Educación*, 46, 137-153
- Hassan Taj, I., Ali, F., Sipra, M., y Ahmad, W. (2017). Effect of technology enhanced language learning on vocabulary acquisition of EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(3).
- Jung, H. (2015). Fostering an English teaching environment: Factors influencing English as a foreign language teachers' adoption of mobile learning. *Informatics in Education*, 14(2), 219-241
- Tena, H. A. (2017). Las TIC como herramientas de apoyo para la motivación del aprendizaje de inglés como lengua extranjera.. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/12300>.

CAPÍTULO 52

TOWARDS A NEW PRESENTIALITY IN UNIVERSITIES: SCIENTIFIC DIVULGATION IN *YOUTUBE* AND THE SWITCH TO *TWITCH* LIVESTREAMING

Alejandro López Lizana y Jaime Oliveros García

1. INTRODUCTION

Inevitably, the current Covid-19 pandemic has forced many governments from all over the world to rethink their educational system. In countries like Spain, where the health emergency has caused severe restrictions to meetings and urban mobility (as well as the suspension of many cultural activities), universities have become the centre of a national debate regarding the convenience of replacing in-class teaching for a virtual model. While it can be argued that online courses are no novelty –and in fact many institutions have been founded in the last two decades with the purpose of offering a fully online education–, the accelerated transition from a presential to a semi-presential or virtual model in traditional universities has found technological, economical, and pedagogical difficulties.

Another side effect of this transformation has been the resentment of the students who paid for presential degrees that have been forcibly changed before completion. According to Josep A. Planell, Universitat Oberta de Catalunya’s dean, “if teaching is going to become semi-presential for most universities, the description of teacher’s and student’s rights and duties needs to be revised to specify this, because in principle owning a computer or a tablet is not mandatory” (Sánchez Caballero 2020). The Universitat Oberta de Catalunya (UOC) is considered the first fully online university in the world since its creation in 1995. In the last two decades, it has perfected an educational model more akin to the principles of the flipped classroom where the professor provides materials to the students and sets a series of tasks or challenges to be completed for evaluation. Due to technical and pedagogical reasons, this practical and autonomous approach is certainly hard to implement in the traditional university with such a short notice, but the main issue

remains that an important number of students do not wish to transition from the traditional to another model.

That does not mean, however, that traditional universities have nothing to learn from the experience of centres like the UOC. For instance, Planell explains, in this university “the classroom itself is a social network where students can keep in touch, ask questions to each other, solve problems and work together” (Sánchez Caballero 2020). As we will argue, such interconnectedness might be the key to mitigate the isolation derived from teaching during a lockdown, but it is only one of the possible solutions to the stagnation derived from recorded or broadcasted lectures (arguably the most simple way to translate traditional learning to an online media).

On the other hand, the use of online platforms and resources in the university has experienced a huge growth over the last decade, with many studies focusing on the benefits and possibilities of employing websites such as *YouTube* to complement traditional learning (see Kousha, Thelwall & Abdoli, 2012; Moghavvemi et al., 2018).²⁴ Even prior to that, an ever-growing number of scholars and experts in their fields (academic or otherwise) had consolidated *YouTube* as a prime platform for self-learning, with thousands of videos devoted to the study of disciplines as diverse as music, foreign languages, geometry, or chemistry. Nevertheless, following Tan’s characterisation of *YouTube* as an informal learning environment by virtue of its “open-ended, non-threatening, enjoyable and explorative” nature (2013, 464), it is clear that this model cannot be proposed to simply substitute traditional learning in an academic context, but rather to enrich it.

That being said, the experience of education and scientific divulgation using *YouTube* is even more relevant in the current context due to the popularisation of live-streaming services like *Twitch*. Originally created to livestream videogames, many content creators have found in *Twitch* an opportunity to connect with their audience by complementing their videos in *YouTube* with live sessions and discussions that can last for hours – formally resembling our idea of a university lecture or seminar. While it is interesting to analyse the methodologies employed by these so-called “streamers” to keep their content attractive and engaging in spite of their duration, it might be even more useful to focus

²⁴ For a more comprehensive bibliographical review on the potential use of *YouTube* videos in academic education (including fields as diverse as women’s studies, language learning, agriculture, dentistry, etc.), see Kousha, Thelwall and Abdoli (2012, 1711).

on the fact that certain *YouTube* divulgators have mastered the use of *Twitch*, thus jumping from a static, non-interactive model (like a recorded lecture) to a live and interactive one. Since it is clear that the mere online streaming of a lecture (be it live or pre-recorded) does not work as well as presential one (Sánchez Caballero 2020), and while universities like the UOC have not truly transitioned from a presential to a semi-presential model (for they were conceived as online educational centres), we believe that the experience of *Twitch* streamers can help us to develop more coherent strategies to achieve a new face to face in the University during the pandemic.

While we do not advocate for reproducing the traditional teaching model without questioning its long-term viability, we believe that the urgency of the current situation demands a soft transition –especially considering that a drastic, unplanned methodological switch is simply unfeasible. At the same time, however, claims that the university as an institution needs to adapt from a paradigm that revered face-to-face teaching and the authority of written word to a model that takes advantage of new audio-visual and multimedia tools are far from new even in the Spanish context (see Bartolomé, 2002). Thus, the aim of this paper is to propose an analogy between the post-Covid virtual turn in traditional universities and the experience of scientific divulgators in *Twitch*, who also needed to adapt from *YouTube* (a format that discourages lengthy presentations) to live streaming. By doing so, we will try to highlight some basic strategies employed by these streamers that can be immediately applied to online teaching, but also to understand this crisis as an opportunity to highlight the challenges that traditional universities will need to address as soon as possible.

2. ANALYSIS

In this section, two samples of audio-visual cultural divulgation will be analysed in order to explore the features that make the audience engage with such a cultural divulgation. During our research, we have studied several content creators that both produce videos on *YouTube* and livestreams on *Twitch*, but, given the limitations of the format of this article, we will cover only one of them, QuantumFracture.²⁵ Since this

²⁵ Other divulgators that have been considered for this research are La Gata de Schrödinger, DayoScript or Brew.

channel belongs to one of the most popular scientific divulgators in Spanish, we believe that its main elements are applicable to many others for the purposes of this investigation.

First, this section will cover a *YouTube* video from QuantumFracture's *YouTube* channel: "El 5g y tu salud". Later, this section will analyse a recording from Scenio's *Twitch* channel: "Las Maguferías de la Inteligencia Artificial (ah, y lo de fumar sudor de sapo) - 2 Crespos 1 Chat", also featuring QuantumFracture (whose real name is José Luis Crespo).

2.1. "El 5G y tu Salud"

The video shows a series of features throughout its length. First, music permeates the whole argumentation. The music, nonetheless, does not noisily interfere with it. Instead, it seems to accompany the presented arguments throughout the video.

In an attempt to make the video more digestible, Quantumfracture uses comedy. For instance, the first minutes of the video show what he calls a "narrative resource to establish a platonic dialogue" (1:55), which creates an antagonist to which QuantumFracture attempts to teach. Such an antagonist comes from another dimension in which magic, and not science, is the main epistemological discourse (1:43). In so doing, the narrative explores the absurdity of some of the arguments that appear in our referential world from the perspective of someone whose world abide to different rules than ours. Furthermore, the video includes somewhat unrelated statements that, although reinforce the argument at hand, their main intention, the video suggests, is to make the audience laugh (see, for instance, 2:11, or 2:39).

There are several changes of scenes and shots that confer dynamism to the video. Moreover, QuantumFracture enhances the visuality of the argumentation through post-production elements, such as graphics and effects that help reinforcing the points that the content creator wants to enhance.

In a way, the idea behind changes of scenes and shots applies to the way the video is structured argumentatively: instead of providing a full disclosure of each and every topic the video covers, QuantumFracture offers an overview of an interwoven net of related topics, leaving, in the description box of the video, a series of links and references much like a bibliography of sorts, should the audience want to delve into the matter at hand. As such, the idea of having the audience engaged merges with the idea of divulgation. It

should be noted, however, that this does not mean that a fully covered topic is not engaging: in some other videos, QuantumFracture offers a deep analysis of a particular topic (see, for instance, “Ya, en serio, ¿Qué es la Energía?”). What is being suggested here is that the idea of change and alternation of shots and scenes is an attempt to keep the audience engaged, and so is the change and alternation of arguments and ways of explaining the same thing - for instance, by explaining the theory of a topic, alternating it with an example, including a humorous comment, presenting counter-readings of an argument or defending the argument by exploring not only its content, but also the methodology through which it has been sustained. As such, what QuantumFracture does is to provide many different scopes through which a particular argument is explored, indicating an attempt to provide the audience with, at least, one way through which the argument is understood.

Another feature that is at the core of QuantumFracture’s video is the cooperation between the divulgators and several researchers, in the case of this video, Francisco Aznar and Marta Gil. As the video shows, QuantumFracture’s productions usually feature one or more researchers on the topic around which it revolves. This is especially important in engaging with the audience: not only there is a change of voice and discourse, but also the person that is speaking is, usually, an expert on the topic at hand.

Finally, QuantumFracture, inasmuch as possible, features actual demonstrations of what is being explored in the video. For instance, in the video that is being used as an example here, he employs a Faraday cage (17:30). Furthermore, he engages with the methodology that is used to review the articles and the sources he uses to sustain the argument.

2.2. “Dos Crespos 1 Chat: Las Maguferías de la Inteligencia Artificial (ah, y lo de fumar sudor de sapo)”

“Dos Crespos 1 Chat”, QuantumFracture’s live program, has adapted some of the features mentioned above and discarded others due to the medium in which the program appears. Post-production effects are impossible, given the fact that the program is live, and the same happens when interviewing many different researchers. However, the program’s scope is not simply doing the same of what he does in his *YouTube* videos.

Instead, his aim to create scientific divulgation while engaging with the audience, albeit still intact, has to undertake some changes in order to succeed.

One feature that benefits from the medium is, precisely, the interaction with the audience, patent in both the live chat feature and the subscription incentives that the program has. While whimsical and humorous, subscriptions make the audience to be part of the program, from interrupting the discourse to be acknowledged, to offer debate topics, or even to make any of the members of the program perform physical activities. The live chat, meanwhile, while still offering engage with the content creators, serves also the purpose of establishing links between the community of followers of the program.

Cooperation between different experts is even more notorious in this type of productions, taking the shape of guest stars to the program. This allows the audience to know about experts in the fields they are covering and still maintain the engagement.

Humour and music are still constant in this productions, being key in establishing an empathetic link between the audience and the content creators: where humour and a light-hearted tone allows the audience to relate more with the stars, music provokes a non-linguistic internal reaction that enhances attention on the source of it.

The alternation of shots and scenes, although much less elaborated than in videos (due to the technical limitations of performing live), allows for some creativity and changes that allow the audience to receive new stimuli every now and then, thus enhancing the engagement that these cultural productions aim to create.

Regarding content, the two sources of scientific divulgation are not that different: in both cases, the conductor (normally QuantumFracture) leads the argumentation and explores arguments and counterarguments in the same “Platonic dialogue” form, attempting to discredit non-scientific sources (especially regarding methodology), but keeping an open mind and acknowledging the limitations of their own research. Furthermore, in order to introduce the scientific topic that they want to cover, they do so through examples to which the audience can relate or at least know of, normally current affairs from which a scientific explanation can be drawn - such as the recent case of a male actor being accused of manslaughter by accidental drug overdose to explain the chemical reactions that such a drug produce (19:13).

3. DISCUSSION

As it can be drawn from the previous section, QuantumFracture attempts to replicate the same methodology for his scientific divulgation in *YouTube* and *Twitch*, but in doing so, he must adapt it to the different media specifications. Furthermore, this section will attempt to establish a link between QuantumFracture's switch to livestreaming and university teaching today.

Something that is probably the most important element for divulgator to keep and enlarge their number of followers is their charisma. Similar to the gaming streamers that originated *Twitch*, “the personalities of our creators shine through the [livestream], turning something that seems passive into active and engaging entertainment” (Kyncl & Peyvan, 2017, Ch. 7). While it is true that charisma cannot be replicated, there are several books that attempt to guide their reader towards a more engaging way of presenting the contents they want to show (for instance, cf. Swab, 2017). For the purposes of university teaching, however, the needed skills to engage with students should not be that different from face-to-face interaction to the online one. Nonetheless, digital (il)literacy may present some drawbacks to the student's perception of the teacher-student interaction. As Kopshukova et al. indicate, in order to have a satisfactory online teaching experience, “the teacher must have advanced knowledge of the computer, cell phone and tablet, be able to understand all the intricacies of device connectivity and setting up various kinds of programs” (2020, 86), but the idea that familiarity with digital technologies and online culture is somehow a natural attribute of the so-called digital natives must be disregarded (Burgess & Green, 2018, 76-77). This literacy can and should be learned by all generations of teachers, even though it is clear that it cannot be achieved in a short period of time without at least some previous knowledge of the media. Instead, it should be reminded that “[i]t takes more than one year of hard work and effort not only to hone the pedagogical skills of preparing and presenting learning material to students, but also to put theoretical knowledge of psychology into practice” (85). Nevertheless, adjusting our teaching style to the use of digital video implies a “paradigm shift” by itself (Waldron, 2013, 264-66);²⁶ therefore, in the context of the current pandemic, universities should

²⁶ Waldron's study shows the limitation of online courses in fields like music teaching, whose practical nature encourages at least a semi-presential model (2013, 271). The same drawback applies to empirical sciences (Sánchez Caballero 2020)

encourage this type of training as soon as possible in pursuit of softening the impact of a forced transition.

Other similarities between the two sources of divulgation are the use of music, humor, fixed formulae (greetings, catchphrases, etc.) that help identify the audience as part of a community, and the criteria of selection of the themes to be addressed. In that sense, it is important to note that informal learning has some liberties that academic environments usually do not allow. However, the digital world was conceived as a less formal environment, so an adaptation to the language used there seems at least worth considering. Moreover, the fact that a type of divulgation entirely oriented to leisure time still needs to develop strategies to maintain engagement reveals that such strategies are even more important in the context of a teacher-driven lecture, where students do not have “learning decisions” following Downes terminology (qtd. in Tan, 2013, 464).²⁷

The most important difference between *YouTube* and *Twitch* is that the former “is better suited to produced and edited videos, compared to *Twitch*’s livestreaming and constant interaction with viewers” (Iqbal, 2020). Georgen (2014) has depicted online livestreams as a form ‘participatory spectatorship’ where the audience “is not passively consuming, but actively engaging with the game and broadcaster” (qtd. in Recktenwald, 2017, 69). Even in the context of gaming-related streaming, a survey conducted among *Twitch* spectators by Sjöblom and Hamari revealed that one of the main motivations of the audience was to “experience interpersonal bonding” (qtd. in Recktenwald, 2017, 69). All in all, according to Recktenwald “the language of online live streaming is a new site of ‘talk-in-interaction’” (2017, 69), and this essential characteristic must be taken into account when translating university teaching into live streaming – especially if we consider that face-to-face teaching is also interactive by nature. In *Twitch*, this interaction is mainly achieved through a live chat gadget that allows for immediate engagement both between the viewers and the content creator and between the viewers themselves. As Payne et al. point out, “education is evolving from teacher-learner interaction, in which teachers disseminate knowledge to students that can ask clarifying questions, to teacher-learner-learner interaction in which teachers and learners share knowledge and practice with other learners” (2017, 7), which online live classrooms promote.

²⁷ For a practical example of self-regulated study on *YouTube* during the student’s leisure time in the context of language learning, see Wang & Chen (2019).

Streamers, thus, have the opportunity to react to what their audience demands without interrupting the flow of the stream. This does not happen in a regular classroom, where, usually, students interrupt the class to have their doubts solved. There are more tools by which *Twitch* uses interaction, such as subscriptions and alerts, but since professors do not share the streamer's need for increasing their number of viewers (nor their salary depends on it), these, a priori, do not work in the classroom environment, and should be discarded. However, emojis and chat interactions should be encouraged, since they allow students to react easily and directly without interrupting professors, who have the opportunity to get feedback and modify their discourse depending on the circumstances.

On the other hand, while *YouTube* is optimized for adding post-production effects, this does not mean that livestreaming does not have any audio-visual tools to help keeping the audience engaged. As mentioned above, livestreamers (especially divulgators) tend to change shots and scenes to dynamize their streams, for instance by reorganising the widgets that appear in the stream, adding audio-visual cues, sharing their screen, or using a blackboard app. Apart from this changes of scenes and shots, there are some reaction tools that professors can use. For instance, they could poll their students to know their opinion on a particular topic with the polling widget that *Twitch* (and other livestreaming tools) offer. Apart from offering a direct engage with their audience, this tool also allows for some audio-visual dynamism, offering a new visual stimulus to which students can react by clicking on it.

Finally, one element that is shared between both productions is the cooperation with experts on the covered topic. This is perhaps one of the things that we consider key when talking about the advantages of virtual lectures over face-to-face ones. By removing the need to be physically present in the classroom, professors have many opportunities to cooperate with different groups, departments, universities or research centres. As such, the audience not only receives content from current experts on the topic, but also receive new audio-visual stimuli that enhances engagement and allows for a more fluent lecture.

4. CONCLUSIONS AND DISCLAIMER

The experience of these divulgators is that livestreaming offers advantages over *YouTube* regarding audience interaction and engagement. By adapting to *Twitch* (a platform that was not originally conceived for scientific divulgation, but for gaming),

content creators have developed engagement strategies that defy the notion that audio-visual media should be kept as short as possible in order to maintain the viewer's interest. In the context of the current pandemic and the forced transition to a semi-presential or virtual model of teaching, their work proves a valuable testimony that can help to orientate the direction of e-learning in an academic environment in a short period of time. The fact that 41% of *Twitch* users are between 16 and 24 years old (with an additional 30% falling in the 25-34 age group) (Iqbal 2020) means that this model resonates particularly well with university students, with the potential benefit of employing an interface with which many of them are already familiar.

This does not mean that the *Twitch* model should be copied as is, nor are we proposing *Twitch* as a platform for future virtual learning. Several universities are using other platforms to do their teaching (see Payne et al., 2017, 6) with which similar results can be achieved. Instead, what this article has aimed to do is to provide a practical example of a transition to livestreaming similar to the one that universities are currently undergoing, as well as an overview of several communicative tools that could help with the paradigm shift towards a new presentiality.

Obviously, this transformation cannot be applicable in a short period of time, given the limitations, both technological and pedagogical, that the process requires. However, it is worth noting that the interest for such a shift in the paradigm serves as a preparation for future situations in which face-to-face interaction becomes impossible. In that sense, it is important to remark here that the task of virtualising the university does not rely solely on professors, but also on the rest of the university personnel (administrative workers, management...), as well as on the students themselves. As Planell mentions, the transition “does not only depend on the academic personnel. You need management to be absolutely synchronized and working closely with academics, easing assessment processes” (Sánchez Caballero 2020). The technical challenges that the new presentiality have should be addressed by the universities themselves, for instance offering the required technical media –both hardware and software– as well as the training to use them. Without a holistic understanding of the university as having the necessary tools for the transition towards this new presentiality, the new paradigm is bound to fail.

Furthermore, it is interesting to mention that this is not only a contingency plan. There are several elements from this proposal towards a new presentiality that are applicable to improve the old paradigm, such as, for instance, interdepartmental

cooperation to teach about a particular topic, having two professors (the usual course one and the specialist) cooperating in teaching a particular subject. Moreover, should classrooms be unable to fit students, new technologies allow for part of the audience to be online.

In the same way that interdepartmental cooperation is proposed here, cooperation between divulgators and specialists can be interesting too. These divulgators are, essentially, communication specialists, capable of engaging with their audience, which could help professors in having their students grasp the knowledge they impart.

Further investigation on this topic seems more than necessary, but, all in all, we believe that cooperation between different spheres is key in adapting teaching to the times we are experiencing. By learning from expert livestreaming divulgators and investing in the required technological resources –both the technology itself and the training required to use it correctly–, universities will be better prepared for a more than plausible paradigm shift that appears to be here to stay.

REFERENCES

- Bartolomé Pina, A. (2002). Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual? *Crítica*, 52(896), 34-38. https://www.academia.edu/15071881/Universidades_en_la_Red
- Burgess, J., & Green, J. (2018). *YouTube: Online video and participatory culture*. Medford, MA: Polity.
- Georgen, C. (2014). Well played and well watched: dota 2, spectatorship and esports. *Well Played*, 4(1), 179-191.
- Iqbal, M. (2020, October 30). Twitch Revenue and Usage Statistics (2020). <https://www.businessofapps.com/data/Twitch-statistics/>
- Kopshukova, E. & Malakhova, V. & Lazareva, A.. (2020). Vivat academia, vivat professores! Challenges of teaching professional communication in foreign languages amidst global pandemic. *Professional Discourse & Communication*, 2, 83-88. <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2020-2-2-83-88>
- Kousha, K., Thelwall, M. and Abdoli, M. (2012), The role of online videos in research communication: A content analysis of YouTube videos cited in academic

- publications. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(9), 1710-1727. <https://doi.org/10.1002/asi.22717>
- Kyncl, R., & Peyvan, M. (2017). *Streamponks: YouTube and the Rebels Remaking Media*. London: Harper Collins.
- Moghavvemi, S., Sulaiman, A., Jaafar, N. I., & Kasem, N. (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of YouTube. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 37-42. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.12.001>
- Payne, K., Keith, M. J., Schuetzler, R. M., & Giboney, J. S. (2017). Examining the learning effects of live streaming video game instruction over Twitch. *Computers in Human Behavior*, 77, 95-109. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.029>
- Quantumfracture, (2020, July 9). El 5G y tu Salud [Video file]. Retrieved November 1, 2020, from https://www.YouTube.com/watch?v=82rmlxB2so8&t=352s&ab_channel=QuantumFracture
- _____. (2019, January 10) Ya, en serio, ¿Qué es la Energía? [Video file]. Retrieved November 1, 2020, from https://www.YouTube.com/watch?v=KIRLGXbtgAA&t=35s&ab_channel=QuantumFracture
- Recktenwald, D. (2017). Toward a transcription and analysis of live streaming on Twitch. *Journal of Pragmatics*, 115, 68-81. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.01.013>
- Sánchez Caballero, D. (2020, October 17). Josep A. Planell: "La educación online no es solo que los profesores se graben mientras dan la clase". Retrieved November 1, 2020, from https://www.eldiario.es/sociedad/josep-planell-educacion-online-no-profesores-graben-dan-clase_1_6292284.html
- ScenioTV (2020, June 5). Las Maguferías de la Inteligencia Artificial (ah, y lo de fumar sudor de sapo) - 2 Crespos 1 Chat [Video file]. Retrieved November 1, 2020, from https://www.YouTube.com/watch?v=BpA1G8MVJm8&ab_channel=ScenioTv
- Sjöblom, M., Hamari, J. (2017). Why Do People Watch Others Play Video Games? An Empirical Study on the Motivations of Twitch Users. *Computers in Human Behavior*, 75, 985-996, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.019>.
- Swab, J. (2017). *How To Stream: The Guide To Live Streaming Your Content On Twitch, Beam, and Hitbox* [Kindle Edition].

- Tan, E. (2013). Informal learning on YouTube: exploring digital literacy in independent online learning. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 463-477, <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783594>
- Waldron, J. (2013). User-generated content, YouTube and participatory culture on the Web: music learning and teaching in two contrasting online communities. *Music Education Research*, 15(3), 257-274, <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.772131>
- Wang, H. & Chen, C. W. (2019): Learning English from YouTubers: English L2 learners' self-regulated language learning on YouTube. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(4), 333-346, <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1607356>.

CAPÍTULO 53

¿QUÉ HAY DETRÁS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL?

Sara Laportosa Prados, Noelia Reyes Montes, Ana Sáez Jiménez y M^a Dolores Sereno Arroyo

1. INTRODUCCIÓN

En siglos pasados los sistemas formales se expandieron a nivel mundial dado a la escolaridad obligatoria, asegurando así la cultura en toda la población, pero no fue una tarea terminada, dado que ciertas áreas de la población no acceden a la escuela en diversos países, y en caso afirmativo no todos adquieren los niveles de aprendizaje establecidos como ‘idóneos’ para encajar en las demandas de trabajo.

Hoy en día la escuela no es la única oportunidad en la que puede darse el aprendizaje, ya que no asume el cargo único educacional de la escuela, ya que entra en contexto la educación no formal, dando la oportunidad de aprendizaje a toda una comunidad, pasando a ser una tarea de todos y una necesidad.

1.1.Marco teórico

En la actualidad nos encontramos con tres tipos de educación que son la educación formal, educación no formal y educación informal, siendo todas complementarias y no excluyentes una de la otra, cada una más relevante en contextos y momentos distintos. En nuestro trabajo nos vamos a centrar en la educación no formal.

La educación formal se caracteriza por una rigidez y uniformidad, con estructuras que son horizontales o verticales, que se encuentran divididas por edad y ciclos con criterios de admisión que son universales. Por lo que se caracteriza por ser universal, secuencial, estandarizada e institucionalizada, dado que sigue una continuidad.

La educación informal en cambio es el aprendizaje que se alcanza con las actividades que se realizan en la vida diaria en relación con el trabajo, la familia, el ocio, por tanto, no es un aprendizaje estructurado ya que no nos concede una acreditación.

Como dice Sarramona (1992) La educación no formal es “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.

Según afirma la UNESCO (como se citó en Cuadrado, 2008) quien ofrece la siguiente definición: “La educación no formal es la que se ofrece con el objetivo de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos”.

Algunas diferencias entre contexto formal y contexto no formal.

-Contexto formal: asistencia obligatoria, atención grupal, grupos homogéneos (edad), horario completo y extenso.

-Contexto no formal: asistencia voluntaria, atención individualizada, grupos heterogéneos (edad), horario reducido.

2. MÉTODO

Un método es la guía detallada que muestra secuencial y ordenadamente como realiza una persona un trabajo. Por ello, a continuación, se explicará la metodología y métodos que se utilizará en la Educación No Formal. Pretende explicar la variedad de modalidades que pueden aparecer en la metodología destinada a personas adultas, en este caso profesorado.

2.1. Características del aprendizaje adulto

-En primer lugar, los contenidos, los cuales garantizan a los y a las adultas la comprensión.

-Es muy importante el reciclaje profesional, para que el adulto siga en continuo aprendizaje.

-La motivación, es un campo vital para este colectivo.

-El autodidactismo, es un factor imprescindible para la dimensión individualizadora del aprendizaje.

-El material didáctico, es un gran punto importante para el aprendizaje.

-El trabajo en grupos, afianza el gremio y mejora la convivencia.

2.2. Figura y función del profesorado presencial

Aunque el Sistema educativo sea no-formal, el profesorado no queda apartado nunca de este. Normalmente en metodologías no-formales hay una doble cuestión, la primera en la que el profesor es el planificador, es el creador del material instructivo y consciente de las directrices globales del programa, y la segunda en la que el educando mantiene contacto directo con el maestro o maestra.

La segunda cuestión explicada anteriormente, no se lleva a cabo solo para aprobar la declaración directamente de consultas y la heteroevaluación, a pesar de que también se pueden realizar a distancia, mediante el ordenador, teléfono móvil, correo electrónico, sino en particular para estimular al grupo, tanto medio o pequeño, al que se halla unido cada componente en el programa global de educación de adultos de forma rápida. El título que este docente obtiene tiene una mayor importancia conforme más concienciado, sencillo y básico sea el nivel que tiene.

El docente responsable debe tener una estructuración, planificación y personalidad específica a la hora de ejecutar las actividades presenciales definidas, esto no se realiza solamente para obtener una titulación académica docente.

Algunos de los requisitos que deben formar parte son:

- a) Conocimiento de la psicología general del adulto y de sus técnicas de aprendizaje.
- b) Conocimiento de la realidad sociocultural en que se enmarca el grupo de educandos.
- c) Dominio de las técnicas de motivación.
- d) Práctica de grupos pequeños y medios en dinámica.
- e) Dominio de las técnicas de análisis del material didáctico, con el fin de determinar el más adecuado.

3. RESULTADOS

En el proceso de educación intervienen agentes que son esenciales como la escuela, que se ha estado llamando educación no formal y puede quedar oculta tras la educación formal, sin llegar a entender los puntos reales que puede aportar a la acción pedagógica y educativa.

Se debe tener claro que dentro de la educación no formal existen una multitud de instituciones y/o actividades que están valoradas en su función educadora, como por ejemplo son las academias de repaso, idiomas, música, pintura..., tiene además mucha relación con la educación formal, ya que suele seguir unos modelos similares a la escuela: estudio de conceptos y puesta en práctica. Existe otra parte que suele quedar en el olvido y es la que se dedica al ocio y al tiempo libre, ya que se ve más como un lugar de distracción, desconexión, y muy pocas veces se ve como un lugar educativo.

En la educación, se utiliza el proceso de la evaluación, para identificar una serie de habilidades y competencias del individuo, que desarrollan a lo largo de sus vidas, a través de la educación, el trabajo y las actividades de ocio y tiempo libre. Esta evaluación, sería el “producto final”, que daría importancia a los resultados logrados y adquiridos por la persona que completa el proceso del aprendizaje. Por ello, se otorga a la persona un certificado o diploma que demuestra que es válido.

Es importante destacar que cada día la evaluación adquiere una mayor relevancia. Las personas, organismos, gobiernos y asociaciones muestran un gran interés en conocer el resultado de su inversión en tiempo, a cambio de nuevos conocimientos.

4. DISCUSIÓN

La discusión de un trabajo, es la interpretación de los resultados obtenidos tras la investigación de un tema acordado, nunca debe convertirse en una repetición de los resultados en forma narrativa.

La educación no formal es un entorno educativo que se encuentra siempre en desarrollo. Esta categoría se ha llevado a cabo como elección para ocupar algunos vacíos o menesteres didácticos que no han conseguido o no están en el deber de realizar los sistemas formales.

Entre todos estos se hallan algunas modalidades de las actividades extracurriculares, de la enseñanza técnica, fuera del aula y en los círculos de estudio.

A través de una discusión, se ha buscado aportar un camino para la evaluación en educación no formal, gracias a la función del evaluador o evaluadora en este proceso. La evidencia demuestra que las habilidades profesionales del evaluador o evaluadora son las que hacen posible la evaluación. Para realizar una buena evaluación es importante

proporcionar un buen diálogo, gestionar la participación, la comunicación y la capacidad de trabajo para la transdisciplinariedad.

La finalidad de esta discusión es, igualmente, aclarar la incertidumbre, aclarar la incertidumbre en los procesos educativos no formales, sobre la precisión de construir una valoración o evaluación. Esto aparte de ser factible, es cada día más necesario e imprescindible. Lo primordial se sitúa en la ejecución que efectúa este evaluador o evaluadora o incluso, el equipo evaluador en estructurar los fragmentos, llevando a cabo la evaluación propuesta.

5. CONCLUSIONES

La transformación social es usada como una pieza importante de la educación no formal, con un reconocimiento por parte de la UNESCO junto a diversas instituciones, como recurso en ámbitos de la educación continua.

La educación no formal alcanza tanto la equidad como la justicia social en variadas situaciones de vulnerabilidad, como lo es el desarrollo de las personas. Todo esto se da ya que, la sociedad está en búsqueda de los nuevos conocimientos, y es utilizada en la educación no formal como recurso previo.

Todo ello crea en los distintos Estados, valorados esfuerzos en la evaluación de los procesos formativos, ya que mantienen relación con el mundo laboral, pero no solo se centra en este ámbito, dado que el hecho de evaluar y certificar las capacidades sociales crea países con una población con una mayor preparación, ofertando mayores ocasiones económicas para la ciudadanía.

Todos se benefician independientemente del grupo social, institución pública, organizaciones, empresa, personas individuales, siempre que recurren a la búsqueda de conocimientos nuevos mediante la educación no formal. Todos aquellos que se integran en esta formación de lleno, deben ser reconocidos como los protagonistas del progreso de estos países. Este razonamiento se debe a que, en un mundo donde el conocimiento es poder, es necesario formar el equipo con personas capacitadas.

REFERENCIAS

- Chacón, M. (2015). El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción. *Revista electrónica educare*, 19(2), 21-35. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.2>
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiNys2JyuTsAhX1UhUIHV3bAdoQFjAAegQIBxAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5053313.pdf&usg=AOvVaw3SaZcn0FgKOag2TLLaVZga>
- García, S (sf). *La labor educativa: Un estudio comparativo entre la educación formal y no formal*. (Tesis de maestría). <https://zaguan.unizar.es/record/16743/files/TAZ-TFG-2014-1992.pdf>
- Lloret, B (2017). *Educación no formal: Los campamentos de verano: una escuela más*. (Tesis de maestría). http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/171322/Lloret%20Colonques%20Belén_TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martín, R./*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*. Contextos de Aprendizajes: formales, no formales e informales. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1004/Contextos%20de%20aprendizaje%20formales%2c%20no%20formales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garibaldia, L., Echevarriarza, M., Scaffo, S., Camors, J. (coord.), Morales, M. (2019). *Educación no formal*. Uruguay: Universidad Mayor de San Marcos. <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Aportes+a+la+educaci%C3%B3n++No+Formal++OEIwww.oei.es+%E2%80%BA+aportes+educacion+no+formal+uruguay&ie=UTF-8&oe=UTF-8>
- Peña, L. (2011). *Estrategias de Aprendizaje en ámbitos No Formales*. **[Diapositivas de PowerPoint]**. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/LauraMariaPM/estrategias-de-aprendizaje-en-entornos-no-formales>

Sarramona, J. (sf). *Principios que justifican la metodología no formal en la educación de adultos*. (Tesis de maestría). <https://educar.uab.cat/article/viewFile/v1-sarramona3/pdf-es>

CAPÍTULO 54

ANÁLISIS DE LA ANSIEDAD Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA TRAS EL CONFINAMIENTO GENERADO POR EL COVID-19

Jerónimo Aragón Vela, Jesús Salas Sánchez y F. Javier del Río Olvera

1. INTRODUCCIÓN

A finales del año 2019 se identificó un brote de neumonía de origen desconocido en la ciudad de Wuhan, provincia de Hubei (China). La Organización Mundial de la Salud nombró esta enfermedad como Covid-19 (Zhou et al., 2020). El virus del Covid-19 en el año 2020 ha sido declarado por la OMS (Organización Mundial de la Salud) como un agente patógeno, el cual ha ocasionado una de las mayores pandemias del siglo XXI. La progresión del brote desde China a otros países ha hecho que se considere una pandemia que engloba la mayor parte de los países a nivel mundial (Organización Mundial de la Salud, 2020a, 2020b).

Unos de los países más afectados por esta enfermedad, ha sido España, con una tasa (a 29 de octubre) de infección 1.160.083 sujetos y de mortalidad de 35.639 (Ministerio de Sanidad, 2020). Esta situación ha provocado la mayor reclusión de la población a nivel mundial en general, y española en particular. En España, el 14 de marzo de 2020 se declaró el estado de alarma según el artículo 116 previsto en la Constitución Española, con lo que se imposibilitó acudir a los centros educativos.

1.1. Calidad de la enseñanza

El impacto del Covid-19, no solo tiene efectos en la sanidad, sino que también tiene impacto en otros estamentos de la sociedad, como el educativo (Wang, Zhang, Zhao, Zhang, & Jiang, 2020). Según la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estima que 40 millones de niños no asistirán a los centros educativos a nivel mundial (Cluver et al., 2020), en detrimento de la calidad de la enseñanza. De hecho, los docentes especialistas en Educación Física (E.F.) no se sienten

preparados para incorporar las TIC en sus aulas (Gibbone, et ál., 2010) y algunos profesionales no valoran su importancia (Ramos, et ál., 2019). Esto puede deberse a que este tipo de tecnologías, en el área de E.F. ha sido principalmente diseñada para su uso de forma presencial (Baek, et ál., 2018; Juniu, 2011). Sin embargo, estos entornos virtuales son los más utilizados para comunicarse en cuarentena con el resto de estamentos educativos como otros profesores o los responsables legales (Carriedo, et ál., 2020), pero se pone en duda la calidad de ello. El estudio de Baena-Morales et al., (Baena-Morales, et ál., 2020), concluye que el confinamiento podría haber condicionado los contenidos a impartir, por lo tanto, sería otro elemento que deteriora la calidad de la enseñanza. Además, diferentes estudios mostraron preocupación mental y física por parte del profesorado evaluado, como por el rendimiento académico de los alumnos, durante este periodo de confinamiento (Chen et al., 2020; Wang et al., 2020).

1.2.Problemas secundarios del Covid-19. Ansiedad.

Una pandemia, como la generada con el Covid-19, genera unos trastornos secundarios, a los generados por el virus. Covid-19 causa ansiedad psicológica severa y estrés por aislamiento social (Qiu, et ál., 2020). Diversas investigaciones desde China, expresan que el miedo a lo desconocido y la incertidumbre pueden llevar a evolucionar a enfermedades mentales como pueden ser los trastornos de estrés, ansiedad, depresión, somatización y conductas como aumento de consumo de alcohol y tabaco (Mejías, et ál., 2020). El mal estado de salud se asoció significativamente con un mayor impacto psicológico en los niveles más altos de estrés, ansiedad y depresión (Ozamiz, et ál., 2020). De hecho, en una situación de pandemia, es común que se genere principalmente miedo e incertidumbre y más aún cuando se generan cambios abruptos en las actividades diarias (Ozamiz et al., 2020). Estos trastornos pueden aumentar el riesgo de cáncer, enfermedades cardiovasculares e incluso la mortalidad (Batelaan, et ál. 2016; Miloyan, et ál., 2016; Wang et al., 2020).

Esta problemática de ansiedad que ha afectado a la sociedad en general, también la ha sufrido la población docente, causado un fuerte impacto psicológico (Gómez y Rodríguez, 2020). Además de los problemas generados por la cuarentena y las responsabilidades a cumplir por los docentes, se añade la gran afluencia de noticias falsas e imágenes desagradables que se reproducen en medios de comunicación y redes sociales

(Gómez y Rodríguez, 2020), ayudando a crear un estado de ansiedad. El cierre de los centros educativos, el distanciamiento físico, la posible pérdida de seres queridos, del trabajo y la privación de los métodos de aprendizaje convencionales han generado estrés, presión y ansiedad, especialmente entre los docentes (Carriedo et al., 2020).

Diversos estudios señalan que, con el cierre de los centros educativos como consecuencia de la pandemia, los profesores experimentan trastornos emocionales, como puede ser la ansiedad (Li et al., 2020). De hecho, la población docente española, según una encuesta a más de 10.000 personas realizada por la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF, 2020), sufre como consecuencia del confinamiento y de la educación a distancia, desgaste emocional, estrés, angustia o ansiedad a causa del confinamiento y de la educación a distancia. Además, los docentes consideran que las tareas burocráticas fijadas tras el estado de alarma son “excesivas”, al igual que las instrucciones y normativas para regular el teletrabajo, que son ineficaces o insuficientes.

Por lo tanto, con el uso de encuestas, se da conocer la situación real en la que se encuentra actualmente los docentes en cuanto a nivel de estrés y ansiedad con el estado de la pandemia. De hecho, ya se conoce el síndrome de Burnout, donde el profesorado se encuentra en un estado muy elevado de estrés y ansiedad que induce un deterioro progresivo de la salud mental (Mejías et al., 2020). De este modo, el objetivo principal de este estudio es evaluar el grado de ansiedad sufrido por los maestros y profesores de educación física en el anterior periodo de confinamiento sufrido en España, como también su percepción de la enseñanza llevada a cabo mediante un nuevo escenario de distanciamiento social, de manera virtual.

2. MÉTODO

2.1. Diseño del estudio

Este estudio transversal se basó en una muestra voluntaria por conveniencia. Participaron 342 individuos del territorio nacional español, que se componían de 174 hombres y 168 mujeres (50,88% y 49,12%, respectivamente). Los principales criterios de inclusión fueron: i) residentes en España (ciudadanos españoles o extranjeros residentes en España), ii) tener acceso a internet y iii) estar trabajando actualmente como maestro o profesor de la especialidad de educación física en un centro educativo, ya sea concertado,

público o privado. Las causas de exclusión fueron aquellas personas: i) incapaces de dar su consentimiento, ii) con limitaciones intelectuales, iii) sin acceso a internet o iv) no ser trabajador activo como maestro o profesor de la rama de educación física en un centro educativo. El estudio se realizó de acuerdo con la Declaración de Helsinki (2013) y fue aprobado por el Departamento de Educación Física de la Universidad de Jaén.

2.2. Medidas de auto informe

Se realizó una encuesta en línea para recoger la información que fue validada por investigadores de grupos multidisciplinarios. Tras una búsqueda bibliográfica y las definiciones de trabajo de los conceptos a evaluar, se diseñaron 30 preguntas. Los conceptos se enviaron a cinco expertos (investigadores experimentados en ciencias del deporte) para su evaluación. Ellos recomendaron la eliminación de 3 ítems. Los datos se recogieron a través de Google Drive. Finalmente, los 27 ítems restantes fueron analizados en el grupo final (300 individuos). El estudio se realizó mediante un muestreo no probabilístico. Los participantes pudieron responder al cuestionario a través de un enlace, el cual fue compartido a través de correos electrónicos institucionales, Facebook, Instagram, WhatsApp, y Twitter, entre agosto y septiembre de 2020 (durante ocho semanas). El estudio se dividió en 5 secciones, que incluían el consentimiento informado, los datos sociodemográficos, escala de ansiedad por coronavirus, calidad de la enseñanza impartida y agradecimientos.

2.3. Presentación del estudio y consentimiento informado

En la primera parte del estudio se mencionaron los antecedentes del estudio y el supervisor responsable del mismo y el consentimiento informado. Se pidió a los participantes que fueran lo más honestos posible y que informaran fielmente de la realidad en todas las áreas. Las respuestas fueron privadas y anónimas, sin informar el nombre o cualquier información personal del participante/individuo. El cuestionario podía interrumpirse en cualquier momento antes del proceso de presentación. El análisis se realizó con las respuestas únicamente de los participantes que contestaron a todo el cuestionario y pulsaron "Submit" al final de la encuesta.

2.4. Historial personal

La historia personal se centró en los antecedentes personales de los participantes: sexo (femenino, masculino), comunidad autónoma de España (Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, Navarra, País Vasco, La Rioja, Ciudad Autónoma de Ceuta y Ciudad Autónoma de Melilla), años de antigüedad como docente, núcleo de población donde ejerce su profesión, tipo de centro escolar, nivel educativo donde imparte la docencia y número de profesores de educación física en la misma línea educativa.

2.5. Escala de Ansiedad por Coronavirus

El DMS-V (American Psychiatric Association, 2013) define la ansiedad como una respuesta emocional anticipatoria a una amenaza futura. El grado de ansiedad durante el periodo de cuarentena fue medido a través de un pequeño cuestionario validado por Lee (Lee, 2020). Concretamente, la escala evalúa una serie de síntomas generados a la hora de pensar o estar expuesto a información sobre el coronavirus (COVID-19): mareos (ítem 1), alteraciones del sueño (ítem 2), inmovilidad tónica (ítem 3), pérdida de apetito (ítem 4) y náuseas o problemas estomacales (ítem 5). Cada ítem se califica en una escala de 5 puntos para reflejar la frecuencia del síntoma, que varía de 0 (en absoluto) a 4 (casi todos los días) durante las últimas dos semanas. El puntaje más bajo que se puede obtener es 0 y el más alto es 20, donde a mayor puntuación, mayor sintomatología clínica asociado al COVID-19.

2.6. Calidad de la enseñanza impartida.

La calidad de la enseñanza impartida fue evaluada a través de un cuestionario ad hoc de 14 ítems, donde se evaluaba la implicación del centro educativo hacia el profesorado, la disponibilidad de recursos materiales para poder llevar a cabo este tipo de docencia tanto por el docente como por el alumnado, la convivencia familiar y la calidad de la educación física impartida.

2.7. Análisis de los datos.

El análisis estadístico se realizó utilizando SPSS V.24.0. La distribución normal se probó usando la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Para las variables continuas, los valores se presentan como la mediana y los percentiles 5-95. Las diferencias entre los grupos se determinaron utilizando la prueba de U-Mann-Witney. Las variables cualitativas se muestran como proporciones, comparadas usando la prueba de Chi2. Para determinar la asociación entre los parámetros nutricionales y físicos, se utilizó un modelo de regresión logística ajustado por sexo y edad, reportando odds ratios (OR; con un IC del 95%). Se consideraron estadísticamente significativos los valores de $P < 0,05$.

3. RESULTADOS

Análisis descriptivo

En la Tabla 1 se muestran los datos descriptivos de la muestra. La información hace referencia las preguntas formuladas sobre los años de antigüedad como docente, el tipo de centro escolar en el que trabaja, el núcleo de población en el que se encuentra el centro, y el nivel educativo en el que imparte la docencia.

Tabla 9.

Datos descriptivos de la muestra

	N	%
¿Cuántos años de antigüedad tienes como maestro/profesor/a de educación física?	156	45,61%
< 6 años		
6-12 años	56	16,37%
12-18 años	65	19,01%
> 18 años	65	19,01%
Tipo de Centro Escolar		
Concertado	68	19,88%
Privado	13	3,80%
Público	257	75,15%
NS/NC	4	1,17%
¿En qué núcleo de población está el centro donde imparte la docencia?		
Concertado	1	0,29%
Privado	1	0,29%
Público	2	0,58%
Rural	79	23,10%
Urbano	259	75,73%
Nivel educativo donde impartió las clases		
Primaria	196	57,31%
Primaria, Secundaria	15	4,39%

Primaria, Secundaria, Bachillerato	10	2,92%
Secundaria	57	16,67%
Secundaria, Bachillerato	59	17,25%
Bachillerato	5	1,46%

Nota: NS/NC, No Sabe No Contesta; N, Recuento; %, Porcentaje.

Contraste del supuesto de normalidad

Para comprobar la normalidad de la muestra se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. El resultado indicó que no se puede aceptar el supuesto de normalidad (0.175; $p=0.000$). Por esta razón, para el contraste de los datos se utilizarán estadísticos no paramétricos.

Contraste de hipótesis

De entre los resultados obtenidos, sólo mostrarán aquellos que han resultado con diferencias estadísticamente significativas. Los resultados (ver Tabla 2) señalan que existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en la variable ansiedad, entre hombres y mujeres, presentando una mayor ansiedad las mujeres que los hombres ($5.18 > 3.51$). También existen diferencias significativas en cuanto a si el trabajar desde casa ha afectado a la convivencia familiar, en este caso se observa que las personas que han contestado que ha empeorado la convivencia son los que presentan un mayor nivel de ansiedad (5.53). También presentan mayor ansiedad de forma significativa aquellos docentes que piensan que la situación no ha mejorado la calidad de la enseñanza ($4.52 > 3.04$). Otra situación que ha generado ansiedad en el profesorado de forma diferencial y significativa, ha sido el pensar que el alumnado no tenía a su disposición los recursos necesarios para el aprendizaje, frente a los que pensaban que sí los tenían ($4.60 > 2.83$). Finalmente, el profesorado que pensaba que las calificaciones no reflejaban el conocimiento adquirido, han presentado más ansiedad aquél profesorado que pensaba que las calificaciones no reflejan los conocimientos adquiridos, frente a los que piensan que sí lo reflejan ($4.48 > 2.32$).

Tabla 10.

Contraste de hipótesis en el cuestionario de Ansiedad.

	Opciones de respuesta	M	DT	p
Sexo	Hombre	3,51	4,10	0.000 ^a
	Mujer	5,18	4,75	
	Sí, para peor	5,53	4,90	0.000 ^b

¿Tener que trabajar en casa haNo ha cambiado	3,50	3,99	
afectado a la convivenciaSí, para mejor familiar?	2,26	2,87	
¿Crees que esta nueva situación vaNo	4,52	4,56	
a mejorar la calidad de laSí enseñanza?	3,04	3,92	0.018 ^a
¿Consideras que el alumnadoNo	4,60	4,67	
tenía a su disposición los recursosSí necesarios para el aprendizaje?	2,83	3,04	0.034 ^a
En relación a las calificacionesNo	4,48	4,57	
obtenidas por los alumnos delSí pasado año académico (2019/2020) ¿Crees que reflejan verdaderamente el conocimiento adquirido?	2,32	2,94	0.027 ^a

Nota: M, Media; DT, Desviación Típica; p, Significación estadística; a, Prueba U de Mann-Whitney; b, Prueba de Kruskal-Wallis.

4. DISCUSIÓN

Este estudio tuvo como objetivo principal analizar el grado de ansiedad sufrido por los maestros y profesores de educación física en el primer periodo de confinamiento sufrido en España, como también su percepción de la enseñanza llevada a cabo mediante un nuevo escenario de distanciamiento social, de manera virtual. Los resultados más relevantes de este estudio han sido que las mujeres presentan mayor estado de ansiedad que los hombres. Además, aquellos profesores que manifestaron que las calificaciones no reflejaban el conocimiento adquirido y el alumnado no tenía a su disposición los recursos necesarios para el aprendizaje, presentaron mayor índice de ansiedad. Y, por último, los docentes que contestaron que su situación familiar había empeorado a consecuencia del confinamiento, mostraron un mayor nivel de ansiedad.

La educación en general ha tenido que adaptarse a una situación marcada por el distanciamiento y clases virtuales, lo que ha generado un factor estresante, produciendo un cambio en la estrategia de la enseñanza (Gómez y Rodríguez, 2020). De hecho, en el área de educación física se ha priorizado la enseñanza de contenidos relacionados con el bloque de condición física y salud, dejando en un segundo plano, contenidos de expresión corporal, juegos y deportes o habilidades motrices (Baena-Morales et al., 2020). En concordancia con nuestros resultados, Baena-Morales et al.,(2020) indica que el proceso

evaluativo indujo incertidumbre entre el profesorado, tal y como muestran los profesores encuestados, presentando mayores índices de ansiedad aquellos profesores que manifestaron que las calificaciones no reflejaban el conocimiento adquirido. De hecho, el principal problema surge de la imposibilidad de realizar tareas evaluables presenciales, así como llevar a cabo un proceso de evaluación continua donde se puede identificar fácilmente si el alumno es capaz de conseguir reproducir habilidades motrices requeridas por el profesor. Además, nuestros datos también manifiestan una incertidumbre y un estrés evidente, dado que existe una preocupación por el tipo de enseñanza que están recibiendo aquellos alumnos que no tienen los recursos necesarios para poder adaptarse a este nuevo sistema educativo. Esta preocupación se origina por la obligatoriedad de utilizar medios tecnológicos con una finalidad comunicativa entre alumno y profesor, que requiere un poder adquisitivo considerable para poder afrontarlo (Baena-Morales et al., 2020).

La implantación de un nuevo sistema educativo es un factor estresante, más aún cuando es llevado a cabo de una manera rápida y descontrolada, como la que han vivido los docentes durante los meses de cuarentena, lo que ha propiciado un descontrolado aumento de casos entre los profesores de Síndrome de Burnout. Según Mejía y col., (2020) los principales factores generados de este síndrome son el cambio a teletrabajo, el cual se une con tiempo libre reducido, siendo el docente del sexo femenino el más afectado dado que podría estar tanto del cuidado de sus hijos y de las tareas domésticas en muchos casos. Igualmente, Li y col., (2020) mostraron valores más alto de ansiedad en docentes del sexo femenino con respecto al sexo masculino. De este modo, estos datos justifican que los valores más altos de ansiedad alcanzados sean entre las mujeres y no entre los hombres.

5. CONCLUSIONES

Los datos muestran que los maestros y profesores de EF presentan un estado de ansiedad preocupante, con valores más elevados en las mujeres respecto a los hombres. Además, esta situación ha afectado directamente a las relaciones familiares de los profesores/maestros induciendo mayor nivel de ansiedad. Y, por último, existe una preocupación directa del profesorado por su alumnado, mostrando mayor nivel de ansiedad aquellos profesores que indican que los estudiantes no tienen los materiales

necesarios y que las calificaciones actuales no representan el aprendizaje real de esta materia. Por lo tanto, el confinamiento ha generado una disminución de la calidad de la enseñanza en el área de EF y mayor estado de ansiedad en el profesorado. Según avanza el virus actualmente posiblemente en poco tiempo volveremos a estar en una situación pareja a la vivida, donde tendremos que optar por otros recursos para disminuir lo máximo posible el estado de ansiedad que sufrieron estos profesores.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. American Psychiatric Association. American Psychiatric Association.
- Baek, J.-H., Jones, E., Bulger, S., y Taliaferro, A. (2018). Physical Education Teacher Perceptions of Technology-Related Learning Experiences: A Qualitative Investigation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 175–185.
- Baena-Morales, S., López-Morales, J., y García-Taibo, O. (2020). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19 (Teaching intervention in physical education during quarantine for COVID-19). *Retos*, (39), 388–395.
- Batelaan, N. M., Seldenrijk, A., Bot, M., van Balkom, A. J. L. M., y Penninx, B. W. J. H. (2016). Anxiety and new onset of cardiovascular disease: critical review and meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, 208(3), 223–231.
- Carriedo, A., Méndez, A., Fernández, F. J., y Cecchini, J. A. (2020). New ways and resources for teaching body expression in physical education: Internet and viral challenges. *Repositorio Institucional de La Universidad de Oviedo*, 722–730.
- Central Sindical Independiente y de Funcionarios (2020). Encuesta de CSIF. Un 93% de docentes sufre desgaste emocional y estrés por el confinamiento. España: CSIF.
- Chen, Q., Liang, M., Li, Y., Guo, J., Fei, D., Wang, L., ... Zhang, Z. (2020). Mental health care for medical staff in China during the COVID-19 outbreak. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), e15–e16.
- Cluver, L., Lachman, J. M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S., ... McDonald, K. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *The Lancet*, 395(10231), e64.

- Gibbone, A., Rukavina, P., y Silverman, S. (2010). Technology Integration in Secondary Physical Education: Teachers' Attitudes and Practice. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3(1).
- Gómez, N. R., y Rodríguez, P. (2020). Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de covid-19 y la educación, FENOB UNA. *Academic Disclosure, Special ed*, 216–234.
- Juniu, S. (2011). Pedagogical Uses of Technology in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(9), 41–49.
- Lee, S. A. (2020). Coronavirus Anxiety Scale: A brief mental health screener for COVID-19 related anxiety. *Death Studies*, 44(7), 393–401.
- Li, Q., Miao, Y., Zeng, X., Tarimo, C. S., Wu, C., y Wu, J. (2020). Prevalence and factors for anxiety during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic among the teachers in China. *Journal of Affective Disorders*, 277, 153–158.
- Mejías, J. C., Silva, C. A., y Milena, Y. (2020). Psychosocial care route for teachers with burnout syndrome due to the quarantine generated by covid-19. *Revista de Investigación En Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad Y Salud En El Trabajo*, 133–143.
- Miloyan, B., Bulley, A., Bandeen-Roche, K., Eaton, W. W., y Gonçalves-Bradley, D. C. (2016). Anxiety disorders and all-cause mortality: systematic review and meta-analysis. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51(11), 1467–1475.
- Ministerio de Sanidad. Gobierno de España (2020). Situación actual. España: Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias (CCAES).
- Organización Mundial de la Salud. (2020a). Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. Actividad Física. Obtenido de WHO: <https://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2020b). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 76 (No. 76). Obtenido de Organización Mundial de la Salud: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200405-sitrep-76-covid-19.pdf?sfvrsn=6ecf0977_2
- Ozamiz, N., Dosil, M., Picaza, M., y Idoiaga, 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).

- Qiu, J.-Y., Zhou, D.-S., Liu, J., y Yuan, T.-F. (2020). Mental wellness system for COVID-19. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 51–52.
- Ramos, J. F., Álamos, P. A., Alvarez, A., y Lagos, P. A. (2019). Barriers to ICT integration in interdisciplinary articulation through physical education. *Journal of Sport and Health Research*, 11(suple 2), 1–12.
- 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.
- Wang, Y.-H., Li, J.-Q., Shi, J.-F., Que, J.-Y., Liu, J.-J., Lappin, J. M., ... Bao, Y.-P. (2020). Depression and anxiety in relation to cancer incidence and mortality: a systematic review and meta-analysis of cohort studies. *Molecular Psychiatry*, 25(7), 1487–1499.
- Zhou, Z., Ren, L., Zhang, L., Zhong, J., Xiao, Y., Jia, Z., ... Wang, J. (2020). Heightened Innate Immune Responses in the Respiratory Tract of COVID-19 Patients. *Cell Host & Microbe*, 27(6), 883-890.e2.

CAPÍTULO 55

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE BIOESTADÍSTICA EN EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE MEDICINA DURANTE LA PANDEMIA DE COVID19 EN URUGUAY

Mariela Garau Alvarez

1. INTRODUCCIÓN

El año 2020 se recordará por la pandemia de COVID19 que afectó en mayor o menor medida la actividad en todos los países del mundo. En Uruguay, el primer caso se detectó el 13 de marzo, y motivó una respuesta inmediata con el objetivo de limitar la transmisión de la enfermedad. Si bien nunca se decretó la cuarentena, en pocos días se estableció el aislamiento social y se suspendieron todas las actividades educativas presenciales. Un mes más tarde, se pasó a una situación de "distanciamiento social", pero las clases presenciales no se retomaron en la Universidad. En este trabajo se describe la respuesta a esta situación en el curso de Introducción a la Bioestadística del primer año de la carrera de Medicina, en la Facultad de Medicina de la Universidad de la República Oriental del Uruguay (FMed-UdelaR).

En Uruguay, más del 95% de los médicos han hecho sus estudios de grado en la FMed-UdelaR. Creada en 1875, esta Facultad fue la única en la materia hasta 2006, cuando comenzó a funcionar la primera Facultad de Medicina privada. FMed-UdelaR es pública, de libre ingreso, sin preselección para la admisión ni cupos, autónoma y cogobernada. Tiene su sede en Montevideo, la capital del país, en cuya área metropolitana residen aproximadamente 1.7 millones de habitantes, la mitad de la población del Uruguay, y que dista más de 500 km de las ciudades más alejadas. Si bien se han hecho esfuerzos para permitir efectuar los estudios en otras sedes a unos 400 km de la capital, ello es posible sólo para algunos tramos de la carrera, por lo que más del 99% de los estudiantes cursan el primer año en Montevideo. Esto implica, que quienes viven lejos del área metropolitana tengan que viajar diariamente o bien establecerse en la capital, alejados de sus familias, y afrontar gastos de alojamiento y manutención.

En la carrera de medicina en la FMed-UdelaR, de acuerdo con el plan de estudios aprobado en 2008 (Plan de Estudios de la carrera de Dr. en Medicina 2008, 2008) y actualmente vigente, la enseñanza de bioestadística se hace en tres cursos a lo largo de la currícula: en el primer año, a finales del tercero y durante el sexto año. En la tabla 1 se muestran los contenidos temáticos de cada uno de estos cursos.

Tabla 1.

Contenidos temáticos de los cursos de Estadística de la carrera de Medicina en FMed-Udelar. 2020.

Ciclo Introductorio

(1er año)

- Repaso de algunos conocimientos matemáticos fundamentales para el estudiante de medicina: Proporcionalidad. Resolución de ecuaciones.
Logaritmos.
- Variables y escalas de medición. Operacionalización de una variable compleja.
- Introducción a la estadística descriptiva: distribuciones de frecuencia univariada. Construcción de tablas y gráficos.
- Medidas de resumen de información: tendencia central y dispersión.
 - Curvas percentilares
 - Construcción de tablas y gráficos bivariados
- Probabilidad: Propiedades fundamentales. Probabilidad condicionada.
Teorema de Bayes
- Aplicación de la probabilidad a los procedimientos diagnósticos en medicina
- Introducción a los diseños de estudio en investigación epidemiológica y clínica
 - Medidas de la frecuencia de una enfermedad
- Medidas de riesgo: riesgo relativo, odds ratio, razón de prevalencias

Ciclo de Metodología I

(3er año)

-
- Repaso de los temas vistos en el primer año, en particular: medidas de resumen, probabilidad.

- Variables aleatorias. Distribuciones de probabilidad discretas: distribución binomial y de Poisson.
- Variables aleatorias. Distribuciones de probabilidad continuas: distribución normal, t de Student y Chi cuadrado.
- Validez de los procedimientos diagnósticos en medicina: medidas de validez interna y externa. Curvas ROC
 - Muestreo: Conceptos básicos
 - Inferencia estadística I: Estimación de medias y proporciones
- Inferencia estadística II Pruebas de hipótesis: Comparación de medias y proporciones con un valor teórico. Comparación de medias para muestras dependientes y para muestras independientes.
- Medidas de asociación. Test de chi cuadrado. Medidas de riesgo.
 - Correlación. Coeficiente r de Pearson.

Ciclo de Metodología II

(6to año)

- Repaso de los temas vistos en tercer año: estimación y contraste de hipótesis. Pruebas de asociación y correlación.
 - Análisis de la varianza (ANOVA)
 - Modelo de regresión lineal simple y múltiple
 - Modelos de regresión logística
 - Análisis de sobrevida
 - Elaboración y aplicación de un protocolo de investigación en el que se aplican los conocimientos adquiridos en los tres cursos
-

Desde que se implementó el actual plan de estudios la forma de trabajo en "Introducción a la Bioestadística" ha sido basada en discusiones grupales una vez por semana, conducidas por un docente a partir de ejercicios. La actividad presencial exige la lectura previa del texto escrito especialmente para este curso por los docentes del Departamento de Métodos Cuantitativos (Ketzoian C et al., 2004). No se dan clases teóricas o magistrales. Se fomenta así la lectura y el autoaprendizaje, en consonancia con los lineamientos de la Facultad y la filosofía del actual plan de estudios (Plan de Estudios de la carrera de Dr. en Medicina 2008, 2008). Se parte de la base de la necesidad de que

el estudiante elabore su propio conocimiento y no sea un mero receptor de información capaz de reproducirla convenientemente (Yanes Guzmán, 2006).

En los últimos años la matrícula del primer año de la carrera de medicina ha rondado los 2500 estudiantes. Estos se dividen en 36 grupos de discusión de aproximadamente 70 estudiantes que se organizan en tres turnos (matutino, vespertino y nocturno). La asistencia a clase no es obligatoria, pero se cuenta siempre con amplia concurrencia.

La evaluación es exclusivamente sumativa, consistiendo en la realización de tres pruebas parciales. Debido a la numerosidad, las pruebas parciales no pueden tener el mismo formato que los ejercicios de discusión, pero si bien se trata de preguntas de múltiple opción, la formulación de las preguntas apela a razonamientos similares a los realizados en las discusiones grupales. La primera prueba parcial, originalmente prevista con preguntas abiertas, correspondía a un 20% de la calificación final, la segunda y la tercera, consistentes en preguntas de múltiple opción, correspondían a un 40% de la calificación final cada una.

El curso se aprueba mediante examen al que acceden únicamente quienes hayan alcanzado un 40% del puntaje total en las pruebas parciales. Quienes logran un porcentaje del 70% de las pruebas parciales exoneran el examen. En caso de rendir un examen final, éste se aprueba con un 60% de respuestas correctas.

Desde hace más de 5 años, la Facultad de Medicina apoya los cursos con la utilización de la plataforma educativa Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), que en la Udelar recibe el nombre "EVA". En el caso de "Introducción a la Bioestadística", hasta 2019, semanalmente debían leer un tema sobre el cual se ponía a disposición de los estudiantes un conjunto de ejercicios que debían resolver antes de llegar a la sesión de discusión, disponían además de autoevaluaciones online de corrección automática, consistentes en viñetas sobre las cuáles debían contestar algunas preguntas, un foro general de consulta cuyo objetivo era la comunicación con la coordinación, y un foro de discusión, cuyo objetivo era que el estudiante planteara dudas puntuales, que sus compañeros contestaran, bajo supervisión docente.

2. MÉTODO

En 2020, las clases del primer año de medicina comenzaron el 9 de marzo, pero el 13 de marzo se detectó el primer caso de COVID19 en el país y se canceló toda actividad

que implicara aglomeración de personas. Ante esta situación excepcional, se sustituyeron todas las actividades presenciales por actividades a distancia. En la primera semana se trabajó en foros en Moodle y el 23 de marzo se sustituyeron las clases presenciales por clases a distancia utilizando Zoom (Zoom Video Communications, Inc).

A las actividades ya existentes se sumaron actividades sincrónicas: clases por Zoom que sustituían las clases presenciales, y asincrónicas: foros de discusión por grupo y clases teóricas grabadas a lo que se sumó la disponibilización del libro de texto en formato electrónico.

Las evaluaciones se hicieron sobre la plataforma Moodle. El primer parcial, consistió en preguntas de múltiple opción, respuesta numérica y respuesta corta. El segundo, se conformó de dos secciones, una de corrección automática, con preguntas de respuesta numérica y de opción múltiple, y una segunda parte en la que los estudiantes debían elaborar tablas y gráficos a partir de un set de datos y entregar el producto en formato pdf o una foto de su hoja de trabajo. Esta segunda sección fue corregida por los docentes del curso. El tercer parcial consistió exclusivamente en preguntas de opción múltiple.

Para la elaboración de los parciales se utilizaron los formatos de pregunta de Moodle: opción múltiple, respuesta numérica, respuesta corta, respuesta calculada (incorporando múltiples sets de datos). En el caso de las preguntas de múltiple opción, las respuestas se barajaban. Las preguntas se obtenían de un banco de preguntas equivalentes de los que se seleccionaba una al azar. En el segundo parcial, la elaboración de tablas y gráficos y el cálculo de medidas de resumen se hacía sobre un set de datos que correspondía a una asignación aleatoria entre 16 sets posibles.

Al final del curso se realizó una encuesta, consistente en afirmaciones sobre las que los estudiantes manifestaban su acuerdo o desacuerdo según una escala de Likert graduada de 1 a 5, en la que el 1 era el desacuerdo total y el 5 el total acuerdo. Las afirmaciones, algunas de connotación positiva y otras de connotación negativa, referían a la opinión de los estudiantes respecto a las clases virtuales utilizando la plataforma Zoom, los videos teóricos, los foros de intercambio, los ejercicios y sus correcciones, las autoevaluaciones en EVA y el material teórico que oficiaba de texto.

En este trabajo, se comparan los resultados en el tercer parcial y en la totalidad del curso de los estudiantes que cursaron en 2020 y los que cursaron en 2019 y se presentan los resultados de la encuesta realizada.

2.1. Análisis estadístico

Las variables cuantitativas se describen mediante media y desvío estándar, mientras que las variables cualitativas se describen con frecuencias y porcentajes. Los resultados de las pruebas y del curso se compararon con test de t para muestras independientes. La comparación de variables categóricas se realizó mediante test de chi cuadrado. Se utilizó el software SPSS v15 y Epidat 3.1. Se consideraron significativos valores p menores a 0.05.

3. RESULTADOS

3.1. Resultado del curso 2020

En cuanto al resultado global del curso en 2020, de los 2660 inscriptos, 326 (12,3%) no hicieron el curso, 392 (14,7%) no alcanzaron el puntaje mínimo (40,0%) y deberán repetir el curso, 925 lograron un puntaje mayor o igual a 40% pero menor a 70 % debiendo rendir examen, y 1017 (38.2%) lograron puntajes superiores o iguales a 70% y por lo tanto exoneraron el examen.

3.2. Comparación del resultado del curso 2020 con el 2019

La Tabla 2 muestra los resultados comparativos de los estudiantes que cursaron efectivamente en 2019 y 2020. El porcentaje de estudiantes que no cursó no fue significativamente distinto (12.3% vs 14.0%, valor $p=0.073$)

Tabla 2

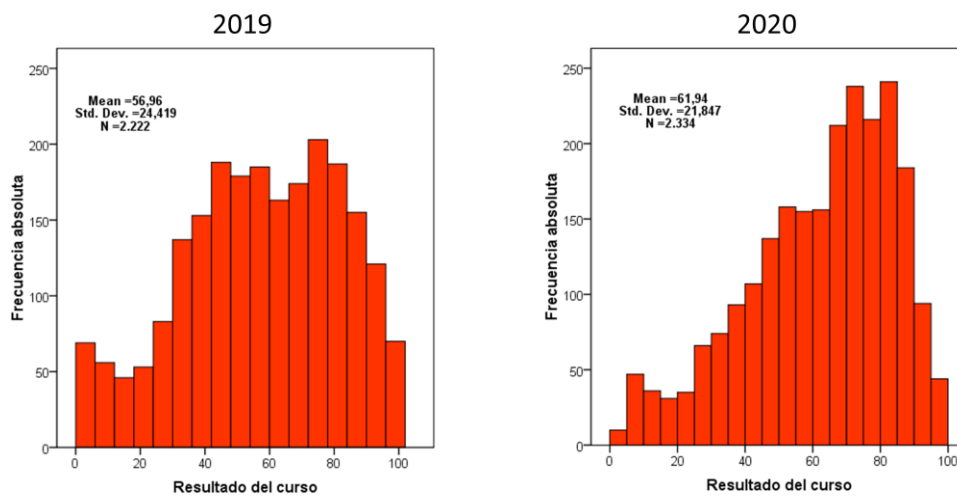
Resultados de los cursos de Introducción a la Bioestadística 2019 y 2020. FMed-Udelar.

Resultado	Año 2019 n(%)	Año 2020 n(%)
No cursó	360 (14.0)	326 (12.3)
Debe repetir el curso	558 (21.6)	392 (14.7)
Debe rendir examen	862 (33.4)	925 (34.8)
Exonera	802 (31.0)	1017 (38.2)
Total	2582 (100.0)	2660 (100.0)

El puntaje promedio alcanzado en el curso por los estudiantes de 2019 fue 57.0 (Desvío estándar(DE) 24.4) mientras que el promedio en 2020 fue de 61.9 (DE 21.8), siendo la diferencia entre las medias significativa (valor $p < 0.0001$). La distribución de puntajes en 2020 tuvo fuerte asimetría negativa (coeficiente de asimetría -0.668), lo que refleja mejores puntajes globales. (Figura 1).

Figura 1.

Distribución de los puntajes de totales en el curso de Introducción a la Bioestadística 2019 y 2020. Fmed-Udelar



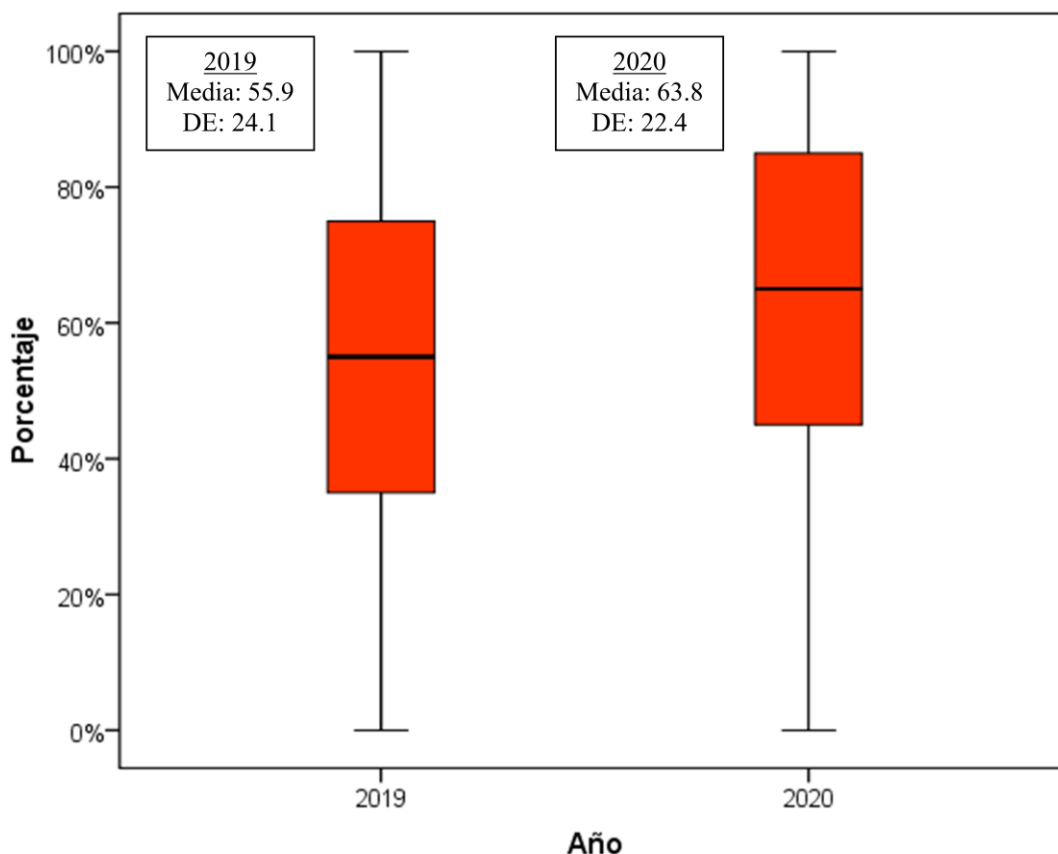
3.3. El tercer parcial

En 2019 el primer parcial consistió en dos ejercicios con preguntas abiertas en el que los estudiantes debían completar un tabla a partir de los datos de un gráfico y contestar algunas preguntas; el segundo parcial consistió en preguntas de opción múltiple de acuerdo a los lineamientos de la Facultad (3 a 5 opciones, una única respuesta correcta). El primer parcial de 2020, realizado en la plataforma EVA, consistió en preguntas de respuesta numérica y de múltiple opción, mientras que el segundo constaba de dos partes: una de respuesta numérica y de múltiple opción y otra que consistía en analizar un set de datos, calcular medidas de resumen y presentar una de las variables gráficamente de acuerdo a una consigna. Una comparación entre los resultados de 2019 y 2020 pareció improcedente dado el formato distinto de los parciales. Sin embargo, el tercer parcial consistió en ambos cursos en preguntas de múltiple opción y por sus características similares consideramos adecuada su comparación. La figura 1 muestra el puntaje

comparativo (expresado en porcentaje) en el tercer parcial de los estudiantes que cursaron en 2019 y 2020. El resultado en 2020 fue significativamente superior al de 2019 (test de t para la diferencia de medias: valor $p < 0,001$).

Figura 2.

Comparación del resultado (porcentaje) obtenido en el tercer parcial de Introducción a la Bioestadística por los estudiantes de 2019 y 2020. FMed-Udelar



La tabla 3 muestra las respuestas dadas a la encuesta por los 422 estudiantes que contestaron.

Tabla 3

Respuestas a las preguntas de la encuesta de evaluación del curso 2020.

Respuestas	Total desacuerdo	2	3	4	Total acuerdo
El libro de referencia me pareció claro y completo	22 (5%)	49 (12%)	127 (30%)	137 (32%)	87 (21%)
El libro de referencia usaba un lenguaje con el que no estoy familiarizado	71 (17%)	82 (19%)	133 (32%)	91 (22%)	45 (11%)

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

Las clases por zoom me aclaraban el tema	26 (6%)	41 (10%)	70 (17%)	100 (24%)	185 (44%)
Las clases por zoom no me permitían evacuar mis dudas	231 (55%)	65 (15%)	59 (14%)	36 (9%)	31 (7%)
No me pareció útil asistir a la clase por zoom, pero veía las grabaciones	219 (52%)	58 (14%)	66 (16%)	36 (9%)	43 (10%)
Las clases por zoom me parecieron una pérdida de tiempo, pude resolver los ejercicios solo y corregir con la resolución	289 (68%)	55 (13%)	36 (9%)	26 (6%)	16 (4%)
Los videos me ayudaron a entender los temas	7 (2%)	14 (3%)	63 (15%)	83 (20%)	255 (60%)
Los videos eran demasiado largos y aburridos	220 (52%)	94 (22%)	72 (17%)	24 (6%)	12 (3%)
Los videos interactivos (medidas de resumen) lograron que estuviera más atento	24 (6%)	28 (7%)	129 (31%)	109 (26%)	132 (31%)
No me gustaron los videos interactivos (medidas de resumen), prefiero ver el video sin interrupciones	227 (54%)	62 (15%)	89 (21%)	25 (6%)	19 (5%)
Los foros de grupos de EVA fueron de utilidad.	95 (23%)	114 (27%)	101 (24%)	52 (12%)	60 (14%)
Nunca usé el foro de grupos de EVA, sólo los foros generales	119 (28%)	49 (12%)	85 (20%)	56 (13%)	113 (27%)
Los foros no son de utilidad porque no obtengo respuestas	187 (44%)	64 (15%)	119 (28%)	28 (7%)	24 (6%)
Hubiera querido disponer de más ejercicios con sus resoluciones	56 (13%)	48 (11%)	91 (22%)	107 (25%)	120 (28%)
Hubiera querido tener la resolución de los ejercicios en el mismo momento que se me planteaban	115 (27%)	60 (14%)	90 (21%)	56 (13%)	101 (24%)
La resolución de los ejercicios se entregaba en un momento adecuado	33 (8%)	73 (17%)	111 (26%)	104 (25%)	101 (24%)
Las autoevaluaciones me ayudaron a consolidar el conocimiento	9 (2%)	19 (5%)	52 (12%)	111 (26%)	231 (55%)
Las autoevaluaciones me generaron más dudas que certezas	198 (47%)	109 (26%)	64 (15%)	32 (8%)	19 (5%)

4. DISCUSIÓN

Tanto en 2019 como en 2020, más de un 10% de los inscriptos en la carrera de Medicina no llegó a comenzar el curso. El porcentaje de estudiantes que deberá repetir el curso fue sensiblemente menor en 2020 que en 2019, lo que podría explicarse por distintos factores: mientras las clases son presenciales, los estudiantes del interior del país deben desplazarse hasta la capital para asistir, lo que implica en el mejor de los casos gastos de transporte diario y en otros casos el establecerse en la capital, lejos de sus familias, teniendo que afrontar gastos de alojamiento y manutención. Podemos pensar que la virtualidad permitió comenzar efectivamente los cursos a estudiantes que en otras circunstancias no lo hubieran podido hacer.

Por otra parte, el porcentaje de estudiantes que exoneraron el examen fue mayor en 2020 que en 2019. Esta diferencia puede deberse a distintos factores: por una parte, la mayor disponibilidad de materiales, y videos de los que el estudiante puede disponer libremente, adecuando la "exposición a su ritmo", el uso real de las autoevaluaciones como instrumento orientador del aprendizaje, factores que se asociarían con el desarrollo de una mayor capacidad de autoaprendizaje,

No podemos soslayar la posibilidad de fraudes en la realización de las pruebas; para evitarlos se tomaron distintas medidas: control de las IP desde las que se realizaban las pruebas, múltiples sets de datos para el segundo parcial, bancos de preguntas aleatorizados, se "barajaban" las respuestas en los casos de las preguntas de múltiple opción, el tiempo para realizar la prueba estaba muy limitado de forma que el estudiante promedio pudiera contestar las preguntas pero no tuviera tiempo para hacer consultas a sus compañeros. Para la realización de los cálculos se admitía el uso de planillas electrónicas, además del uso de calculadora. En general, la modalidad de evaluación a distancia deja dudas acerca del carácter individual de la misma, aunque presenta otras ventajas, como la posibilidad de utilizar recursos informáticos que formarán parte de la cotidianeidad del médico investigador y que no se pueden utilizar regularmente para planificar la evaluación de 2500 estudiantes. El segundo parcial ofreció la posibilidad de plantear tareas de análisis de datos más o menos individualizadas que creemos son muy formativas y se acercan más a la realidad profesional que las evaluaciones desarrolladas normalmente.

Si bien las respuestas a la encuesta corresponden seguramente a una muestra sesgada, los estudiantes demuestran estar conformes con las discusiones grupales teóricas, los materiales brindados (material teórico y ejercicios) y con los recursos de Moodle utilizados.

Uruguay ha transitado tempranamente en comparación con el resto de Latinoamérica la alfabetización electrónica. En 2007 se creó el Plan Ceibal, que bajo el lema "un niño, una computadora" propuso proporcionar un computador portátil a cada niño en edad escolar y a cada maestro de la escuela pública, así como también capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta, y promover la elaboración de propuestas educativas acordes con las mismas con el fin de disminuir la brecha digital tanto respecto a otros países, como entre los ciudadanos de Uruguay. Entre otros, este proyecto llevó a los centros educativos de todo el país la conectividad informática, incluyendo en algunos casos la provisión de la electricidad necesaria. En términos generales, Uruguay tiene amplia conectividad digital, lo que ha facilitado la concreción de los cursos virtuales en 2020.

En el mes de abril la Facultad de Medicina se adquirió un nuevo servidor para satisfacer los requerimientos de Moodle, lo que permitió el planteo de pruebas virtuales a 2500 estudiantes simultáneamente. Sin embargo, aún quedan aspectos por resolver:

Por una parte, no todos los estudiantes tienen dispositivos adecuados para las clases virtuales. Para intentar subsanar esta dificultad, en abril de 2020 la Udelar creó la "beca laptop" para estudiantes de la Universidad que no tuvieran condiciones que les permitan acceder a las actividades de enseñanza de manera virtual. En Servicio de Bienestar Universitario de la Udelar gestionó ante CEIBAL el préstamo de 300 computadoras hasta el 31 de marzo de 2021 para estudiantes en situación de especial vulnerabilidad. («Comunicado 13», 2020)

Por otra parte, aún hay zonas del país en las que la conectividad es mala y hay hogares que no disponen de los medios económicos para financiar el aumento en el uso de internet que deriva del pasaje a la virtualidad. Mediante un convenio con la red de telefonía fija y celular estatal (Antel) que provee además internet a la mayoría de los hogares se logró que la conexión a la plataforma educativa (EVA) estuviera libre de cargos, mitigando parcialmente esta dificultad.

Por último, si bien se contrataron rápidamente cuentas institucionales de zoom, y los docentes usaron sus computadoras para llevar adelante las clases, el equipamiento para

estas instancias no estaba previsto. En vistas a futuro, sería necesario equipamiento adecuado para instrumentar clases virtuales.

5. CONCLUSIONES

La interacción interpersonal "cara a cara" es insustituible en el aprendizaje: más allá de la posibilidad de preguntar, que se da también en la interacción virtual, en el aula el docente es capaz de percibir si el estudiante comprende o no el mensaje, a partir del lenguaje corporal, elemento que se pierde en la virtualidad.

La reflexión y el debate acerca del papel de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación han estado presentes durante años (Roberto Carneiro et al., 2011): las limitaciones impuestas por la pandemia han puesto de manifiesto la importancia de estas herramientas y han acelerado los procesos de adopción y adaptación de las mismas.

La interrupción de las clases presenciales debido a la política de aislamiento social impuesta para combatir la diseminación del COVID19 llevó a la Udelar a pasar a encaminar la enseñanza en 2020 por la vía de la virtualidad, transformando todas las actividades presenciales en actividades a distancia. El camino que se había emprendido de apoyo de las actividades presenciales con actividades asincrónicas virtuales fue el punto de partida fundamental para convertir un curso presencial en uno virtual. Es razonable predecir que gran parte de los avances en educación a distancia se mantendrán en el tiempo, y en el futuro será posible dar por lo menos la opción de hacer este y otros cursos de forma presencial o a distancia o se instaurará una modalidad mixta (*blended learning*). Para ello será necesario mejorar aún el equipamiento tecnológico de la Facultad.

Sin embargo, la evaluación a distancia sigue siendo un punto en el que existen muchas dudas, y en el contexto de numerosidad en el que trabaja FMed-Udelar pensamos que es imprescindible la evaluación presencial.

AGRADECIMIENTOS:

A los docentes del Departamento de Métodos Cuantitativos que participaron del Ciclo Introductorio 2020 y con su esfuerzo y dedicación hicieron posible esta experiencia: Patricia Aguirrezábal, Mariana Barros, Valérie Cayssials, Verónica Guatini,

Guadalupe Herrera, Giannina Lemus, Mariana Lorenzo, Santiago Mansilla, Valeria Medina, Alejandro Noria, Alicia Varela, María José Vergara, Rodrigo Vitabar y Martina Wild.

REFERENCIAS

Comunicado 13: Se crea la «beca laptop». (2020, abril). *Portal Udelar*.
<https://udelar.edu.uy/portal/2020/04/comunicado-13-se-crea-la-beca-laptop/>

Plan de Estudios de la carrera de Dr. En Medicina 2008, Resolución N° 55 del 26/3/2008 del Consejo de la Facultad de Medicina. (2008).
<http://www.claustro.fmed.edu.uy/documentos/plan%20de%20estudios/Plan%20de%20Estudios%202007/PLAN%20DE%20ESTUDIOS%20y%20CREDITOS%28final%20CDC%29.doc>

Ketzoian C, Aguirrezabal X, Alonso R, Benzano D, Gil J, Gómez JC, Gotta I, López M, Saona G, Sciuto J, y Verga F. (2004). *Estadística Médica. Conceptos y aplicaciones al inicio de la formación médica*. Oficina del Libro-FEFMUR.

Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano, y Tamara Díaz. (2011). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana.

Yanes Guzmán, J. (2006). Las TIC y la Crisis de la Educación. *Madrid, Editorial virtual Educa*, 236.

CAPÍTULO 56

EL VALOR DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SOCIAL Y CULTURAL COMO RECURSO PARA LA PREVENCIÓN DE LAS CONDUCTAS DELINCUENCIALES DE LOS MENORES INMIGRANTES NO ACOMPAÑADOS

Juan Miguel Fernández Campoy, José Manuel Aguilar Parra, Rubén Trigueros
Ramos y Ana Manzano León

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los entornos sociales y comunitarios de los países desarrollados vienen asistiendo a un significativo incremento de las conductas delictivas y antisociales que tienen como principales protagonistas a menores inmigrantes no acompañados, una situación que amenaza con dificultar su integración social y laboral, sobre todo si se tiene en cuenta que éstos tienen la responsabilidad de garantizar que todos estos sujetos sean convenientemente formados, diagnosticados y tratados de sus problemáticas delincuenciales para garantizar que consigan adquirir los elementos y recursos metodológicos, procedimentales y actitudinales que les posibiliten una rápida y efectiva integración social y laboral. (Blatier, 2002; Burt, Resnick y Novick, 1998; Castaño, 2006; Coy y Torrente, 1997).

La prevención y reducción de las conductas delictivas y antisociales de los menores inmigrantes no acompañados supone un complejo proceso que es conveniente planificar con precisión para que se pueda reconducir su vida social y laboral. Este hecho ha dado lugar al desarrollo y a la implementación de un amplio abanico de programas de educación social y cultural especialmente centrados en el fortalecimiento y en la consolidación de los aspectos educativos y formativos de los menores inmigrantes no acompañados (González y Santiuste, 2004; Howell y Hawkins, 1998).

Algo que en la actualidad muy pocos investigadores cuestionan es que la educación se encuentra muy presente en la mayoría de los programas de prevención e intervención ante las conductas delictivas y antisociales que se vienen desarrollando e implementando

a día de hoy porque lo que se busca, en un gran número de ellos, es formar a los menores inmigrantes no acompañados para que logren erradicar todas aquellas pautas de conducta social y cultural que les pueda dificultar su correcto y eficiente proceso de integración social y laboral (Fernández, Nebot y Jané, 2002; Fernández-Campoy, Aguilar-Parra, Álvarez, Pérez-Gallardo y Salguero, 2013; Fernández-Campoy, Aguilar-Parra y Alías-García, 2012).

Por tanto, y tomando como punto de partida los anteriores planteamientos científicos y los postulados defendidos por investigadores como Babbis y Gangwisch (2010) y Nelson y Gordon-Larsen (2006), resulta imprescindible hacer constar que son muchas las instituciones, organismos internacionales, gobiernos estatales y asociaciones sociales y civiles que han comenzado a reconocer la gran trascendencia de los programas de educación social y cultural como destacados agentes de prevención e intervención ante el desarrollo y la implementación de conductas delictivas y antisociales en los menores inmigrantes no acompañados, al conseguir facilitar y fortalecer los mecanismos de cohesión social y comunitaria y atenuar y corregir las desigualdades sociales y comunitarias, llegando, de esta manera, a establecer el marco adecuado para luchar contra la exclusión social y comunitaria de los colectivos sociales y comunitarios más deprimidos y desfavorecidos.

A grandes rasgos, y como bien destacan Alpízar, Calvo, Garita, Méndez, Mora, Loíra y Varela (2010), es posible establecer que los programas educativos sociales y culturales, siempre y cuando se implementen de forma adecuada y continuada, se convierten en un significativo instrumento para establecer en sus usuarios habituales diversos valores éticos, morales y conductuales que les van a facilitar mucho su integración social y laboral, así como la reducción de sus patrones conductuales delictivos y antisociales. Entre dichos valores destacan los siguientes:

- *Empatía.
- *Respeto a la diversidad.
- *Apoyo.
- *Constancia.
- *Sacrificio.
- *Autoconocimiento.
- *Autocontrol.
- *Libertad.

*Aceptación.

Junto a los anteriores valores que, sin duda, van a facilitar a sus usuarios su rápida y efectiva integración social y laboral, también los programas educativos sociales y culturales van a actuar como elementos limitantes e inhibidores para el desarrollo de valores y de pautas conductuales delictivas y antisociales, destacando entre ellas, en opinión de Shaw (2001), las siguientes:

*Violencia.

*Manipulación.

*Intolerancia.

*Abuso.

*Arbitrariedad.

*Discriminación.

*Utilitarismo.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

Para configurar la muestra del estudio se procedió a revisar la literatura científica especializada en el análisis de las potencialidades de los programas educativos sociales y culturales para prevenir y reducir las conductas delictivas y antisociales de los menores inmigrantes no acompañados.

2.2. Instrumentos

Para recopilar los datos del estudio se han analizado las publicaciones científicas especializadas en la temática que se aborda en el estudio, publicaciones proporcionadas por las bibliotecas científicas y la red telemática de internet.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se visitaron varias bibliotecas científicas y se consultaron los documentos técnicos presentes en internet, con la idea de conseguir determinar la manera en la que los programas educativos sociales y culturales pueden prevenir y reducir las

conductas delictivas y antisociales de los menores inmigrantes no acompañados, así como las principales características y señas de identidad de los más destacados programas educativos sociales y culturales que en la actualidad se vienen desarrollando e implementando para ayudar a los menores inmigrantes no acompañados a prevenir y a reducir sus conductas delictivas y antisociales.

En una segunda fase, se analizaron los datos recopilados durante la fase de implementación del estudio.

Por último, se ha elaborado un informe con los resultados y conclusiones más significativas del estudio.

2.4. Análisis de datos

El enfoque metodológico empleado en el estudio ha sido de corte cualitativo con instrumentos descriptivos, como son los estudios científicos que han tratado de analizar la manera en la que los programas educativos sociales y culturales pueden prevenir y reducir las conductas delictivas y antisociales de los menores inmigrantes no acompañados, así como las principales características de los programas educativos sociales y culturales que actualmente se vienen desarrollando e implementando para que los menores inmigrantes no acompañados reduzcan sus conductas delictivas y antisociales, todo ello con la intención de conseguir una interpretación significativa y contextualizada de los datos recabados en el estudio (Buendía, 1999).

3. RESULTADOS

De un tiempo a esta parte, los entramados sociales y comunitarios de los países desarrollados vienen asistiendo, con gran preocupación, a un importante repunte de las conductas delictivas y antisociales, que tienen como principales protagonistas a menores inmigrantes no acompañados, una situación que amenaza con poner en claro jaque su proceso de integración social y laboral, sobre todo si se tiene en cuenta que éstos tienen la responsabilidad de garantizar, de manera real y efectiva, el que todos estos menores inmigrantes no acompañados sean convenientemente formados, diagnosticados y tratados de sus procesos y patologías delictivas y sociales, a fin de que consigan adquirir los elementos y recursos metodológicos, procedimentales y actitudinales que les posibiliten

integrarse y participar convenientemente en los entramados sociales y laborales (Fernández-Campoy, et ál., 2013; Ghiso, 2012; Giller, et ál., 2000).

La compleja tarea de prevenir y reducir la gravedad e intensidad de las conductas delictivas y antisociales de los menores inmigrantes no acompañados, dada su ingente magnitud y nivel de exigencia, supone un proceso de extrema complejidad que es conveniente planificar e implementar de manera precisa y completamente estructurada para que se pueda lograr la trascendental tarea de reconducir la vida social y laboral de dichos menores. Este hecho ha venido generando, en los últimos años, diferentes maneras de entender y de gestionar los aspectos más importantes de dicho proceso, dando lugar al desarrollo y a la implementación de un amplio abanico de programas educativos sociales y culturales, de prevención e intervención, con orientaciones metodológicas y procedimentales bastante dispares entre sí, aunque con ciertos puntos de coincidencia, sobre todo a la hora de destacar la necesidad de hacer hincapié en el desarrollo, en el fortalecimiento y en la consolidación de los aspectos educativos, formativos y conductuales de dicho colectivo de menores (De la Rosa, 2003; Farrington, 2000; Fernández-Campoy, 2008).

Si hay algo que en la actualidad muy pocos investigadores se atreven a cuestionar tiene que ver con el hecho de que la educación se ha convertido en un importante y significativo instrumento que se encuentra muy presente en la mayoría de los programas educativos sociales y culturales, de prevención e intervención ante el desarrollo y la implementación de las conductas disruptivas y antisociales que se pueden llegar a manifestar en los menores inmigrantes no acompañados, que se vienen desarrollando e implementando a día de hoy porque, como muy bien se han encargado de demostrar las numerosas investigaciones empíricas que, sobre la temática, se han desarrollado a lo largo de las últimas décadas, lo que se busca, en un gran número de ellos, es tratar de formar a los menores inmigrantes no acompañados para que logren erradicar todas aquellas pautas conductuales delictivas y antisociales que les puede llevar a poner en peligro la calidad y la efectividad de sus relaciones e interacciones sociales, laborales y culturales (Hellison, 2000; Nieto, 2010; Pérez, et ál., 2011).

Por tanto, y tomando como punto de partida las principales ideas esbozadas hasta el momento y los análisis científicos realizados por investigadores de reconocido prestigio como Añaños y Pantoja (2010) y Becedóniz, et ál., (2005), resulta imprescindible hacer constar que son muchas las instituciones, organismos internacionales, gobiernos estatales

y asociaciones sociales y civiles que han comenzado a reconocer la gran relevancia de los programas educativos sociales y culturales como destacados agentes de prevención e intervención ante el desarrollo y la implementación de conductas delictivas y antisociales en los menores inmigrantes no acompañados, al conseguir favorecer y fortalecer los principales mecanismos de cohesión social y comunitaria y mitigar y corregir las principales desigualdades sociales y comunitarias, llegando, de esta manera, a construir el escenario más adecuado para combatir contra la exclusión social y comunitaria de los colectivos y grupos sociales y comunitarios más deprimidos y desfavorecidos.

En general, y tal y como plantea Ponce (2012), es posible establecer que los programas educativos sociales y culturales, siempre y cuando se implementen de manera adecuada y constante, se pueden convertir en un significativo instrumento para establecer en sus usuarios habituales una serie de valores éticos, morales y conductuales que les ayuden a incrementar sus posibilidades de integración social y laboral y a reducir sus patrones conductuales delictivos y antisociales. Entre dichos valores se hace necesario enumerar los siguientes:

- *Empatía.
- *Respeto a la diversidad.
- *Apoyo.
- *Constancia.
- *Sacrificio.
- *Autoconocimiento.
- *Autocontrol.
- *Libertad.
- *Aceptación.

En último término, y además de las funcionalidades como elementos facilitadores de un amplio abanico de valores que van a posibilitar a sus usuarios habituales su rápida y efectiva integración social y laboral, también, y siempre y cuando se implementen de manera adecuada y efectiva, los programas educativos sociales y culturales van a ser capaces de actuar como elementos limitantes e inhibidores para el desarrollo de todos aquellos valores y pautas conductuales delictivas y antisociales que pueden acabar limitando sus posibilidades de desarrollo e integración en el seno de los entramados sociales, profesionales y culturales, sobresaliendo entre ellas, en opinión de Sicilia y Delgado (2003), las siguientes:

- *Violencia.
- *Manipulación.
- *Intolerancia.
- *Abuso.
- *Arbitrariedad.
- *Discriminación.
- *Utilitarismo.

4. DISCUSIÓN

Si algo preocupa sobremanera a las sociedades de los países desarrollados es el importante incremento del desarrollo e implementación de conductas delictivas y antisociales que han experimentado los menores inmigrantes no acompañados porque entre algunos de sus principales cometidos está el de garantizar que estos individuos sean convenientemente formados y reeducados para que puedan abandonar sus conductas delictivas y antisociales, de manera que consigan integrarse, de forma eficiente y activa, en el seno de las estructuras sociales y laborales (Debarbieux y Blaya, 2006; Fernández-Campoy, et ál., 2015; Fernández-Campoy, et ál., 2014).

La prevención de las conductas delictivas y antisociales de los menores inmigrantes no acompañados se convierte en un proceso de extrema complejidad que va a requerir de un exhaustivo proceso de planificación para que consiga reconducir la vida social y laboral de los menores inmigrantes no acompañados. Esta extraordinaria responsabilidad ha dado lugar al desarrollo y a la implementación de un amplio abanico de programas de educación social y cultural, de prevención e intervención, centrados en el desarrollo, en el fortalecimiento y en la consolidación de los aspectos educativos y formativos de dicho colectivo de menores (Fernández-Campoy, 2014; Krmpotic y Farré, 2008; Perea, et ál., 2010; Sherman et al., 1997).

Cuando se toma como referencia los principales elementos del proceso de prevención e intervención ante el desarrollo y la implementación de las conductas delictivas y antisociales de los menores inmigrantes no acompañados la educación emerge como un destacado componente de la mayoría de los programas educativos sociales y culturales porque lo que suelen buscar es formar a los menores inmigrantes no acompañados para que logren erradicar todas aquellas conductas que les han servido para desarrollar e

implementar comportamientos delictivos y antisociales, a fin de garantizarles un eficiente proceso de integración social y laboral (Estévez, et ál., 2006; Fernández-Campoy, et ál., 2016; Hellison, 2003; Martínez, et ál., 2012; Moral, et ál., 2006).

5. CONCLUSIONES

Tomando como elemento inspirador a los distintos planteamientos científicos y metodológicos que han sido descritos hasta el momento, es preciso hacer constar que son muchas las instituciones, organismos internacionales, gobiernos estatales y asociaciones sociales y civiles que han empezado a implementar los programas educativos sociales y culturales, al reconocer su valor como agentes de prevención e intervención ante el desarrollo y la implementación de las conductas delictivas y antisociales de los menores inmigrantes no acompañados, así como sus significativas contribuciones para la creación de las condiciones propiciatorias para luchar contra la exclusión social y laboral de los colectivos sociales más desfavorecidos y necesitados (Fernández-Campoy, 2019; Robert, et ál., 2010).

Por tanto, y como más destacada conclusión del estudio, es posible establecer que los programas educativos sociales y culturales, siempre y cuando implementen de forma adecuada y continuada, pueden llegar a constituirse como un destacado instrumento para consolidar en sus usuarios habituales una serie de valores éticos y morales (empatía, respeto a la diversidad, apoyo, constancia, sacrificio, autoconocimiento, autocontrol, libertad, aceptación, entre otros) que les va a facilitar la prevención del desarrollo y de la implementación de diversas conductas delictivas y antisociales, además de la configuración eficiente de su propio proceso de integración social y laboral (Martín, 2009; Maza, et ál., 2011).

Junto a los anteriores parabienes y potencialidades de los programas educativos sociales y culturales como elementos generadores de valores que ayudan a prevenir el desarrollo y la implementación de conductas delictivas y antisociales y a desarrollar eficientes procesos de integración social y laboral, también es posible reconocer su importancia como elementos limitantes o inhibidores para el desarrollo de valores y de pautas conductuales (violencia, manipulación, intolerancia, abuso, arbitrariedad, discriminación, utilitarismo, entre otros) que pueden acabar perjudicando la integración

social y laboral de los sujetos que los acaben llevando a la práctica (Fernández-Campoy, et ál., 2019; Pardo, 2008).

REFERENCIAS

- ALPÍZAR, D., CALVO, S., GARITA, M., MÉNDEZ, M., MORA, A., LOÍRA, D. Y VARELA, T. (2010). Importancia de inculcar valores en menores de edad como prevención de la violencia. *Revista de Medicina Legal*, 28(1), 31-37.
- AÑAÑOS, F. Y PANTOJA, L. (2010). Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17(1), 109-122.
- BABISS, L. A. Y GANGWISCH, J. E. (2010). Sports Participation as a Protective Factor Against Depression and Suicidal Ideation in Adolescents as Mediated by Self-Esteem and Social Support. *Global Congress of Maternal and Infant Health, celebrado en Barcelona los días 22, 23, 24, 25 y 26 de Septiembre de 2010*.
- BECEDÓNIZ, C., RODRÍGUEZ, F. J., HERRERO, J., PAÍNNO, S. G. Y CHAN, E. C. (2005). Residencia de menores infractores en la carrera delictiva: investigando factores de la problemática familiar. *Psicología Social y Problemas Sociales*, 3(1), 99-108.
- BLATIER, C. (2002). *La délinquance des mineurs. L'enfant, le psychologue, le droit*. Grenoble: Editorial Presses Universitaires de Grenoble.
- BUENDÍA, L. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- BURT, M., RESNICK, G. Y NOVICK, E. (1998). *Building Supportive Communities for at risk adolescents*. Washington: American Psychological Association Press.
- CASTAÑO, M. E. (2006). Otra forma de resolver conflictos. *El busgosu*, 5(2), 54-57.
- COY, E. Y TORRENTE, G. (1997). Intervención con menores infractores: su evolución en España. *Anales de Psicología*, 13(1), 39-49.
- DEBARBIEUX, E. Y BLAYA, C. (2006). Clima y violencia escolar: un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339(3), 293-315.
- DE LA ROSA, J. M. (2003). El fenómeno de la delincuencia juvenil: Causas y tratamientos. *Encuentros multidisciplinares*, 5(13), 21-35.
- ESTÉVEZ, E., MARTÍNEZ, B., MORENO, D. Y MUSITU, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 3(1), 335-344.
- FARRINGTON, D. (2000). Explaining and Preventing Crime. *Criminology*, 38(1), 12-19.

- FERNÁNDEZ, S., NEBOT, M. Y JANÉ, M. (2002). Evaluación de la efectividad de los programas escolares de prevención del consumo de tabaco, alcohol y drogas: ¿Qué nos dicen los meta-análisis? *Revista Española de Salud Pública*, 3(76), 175-187.
- FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M. (2008). *La integración de sujetos inadaptados socialmente. Un estudio de caso: El centro de menores "Tierras de Oria"*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M. (2014). Trastornos conductuales en adolescentes infractores. *I Congreso Internacional de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, celebrado en Almería los días 26, 27 y 28 de Noviembre de 2014*.
- FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M. (2019). La importancia de los programas educativos y formativos como instrumentos para la mejora de las habilidades de interacción social del alumnado en riesgo de exclusión social (pp. 97-108). En Vicente-Castro, F. y Padilla-Góngora, D. (Edit.). *Del mérito al prestigio*. Barcelona: Crecimiento Humano/INFAD.
- FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M. Y ALÍAS-GARCÍA, A. (2012). Influencia de la actividad física y deportiva en la salud y autoestima de las personas. *VII Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, celebrado en Granada los días 15, 16 y 17 de Noviembre de 2012*.
- FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M. Y ÁLVAREZ, J. (2013). La formación académica y profesional de los menores infractores del centro de menores "Tierras de Oria". *Revista de Educación*, 360(1), 211-242.
- FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M. Y LÓPEZ-LIRIA, R. (2015). El perfil del menor infractor desde la teoría científica. *III Congreso Internacional sobre Intervención Social y Educativa en Grupos Vulnerables, celebrado en Almería los días 25, 26 y 27 de Noviembre de 2015*.
- FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M., ÁLVAREZ, J., PÉREZ-GALLARDO, E. R. Y SALGUERO, D. (2013). Violencia escolar: rasgos definitorios y prácticas encaminadas a la prevención del fenómeno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 131-138.
- FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M., LORENZO-TORRECILLAS, J. J. Y SALGUERO, D. (2016). *El valor de los programas deportivos y de actividad física como agentes de reinserción social de los menores infractores*. En GALLEGO, J., ALCARAZ-IBÁÑEZ, M., AGUILAR-PARRA, J. M., CANGAS, A. J. Y MARTÍNEZ-LUQUE,

- D. (Edits.). *Avances en actividad física y deportiva inclusiva*. Almería: Editorial de la Universidad de Almería.
- FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M., TRIGUEROS, R. Y MANZANO-LEÓN, A. (2019). *La importancia de los programas educativos deportivos como agentes de prevención del consumo de sustancias alcohólicas y estupefacientes en los menores infractores*. En SOLA, T., GARCÍA-CARMONA, M., FUENTES-CABRERA, A., RODRÍGUEZ-GARCÍA, A. M. Y LÓPEZ-BELMONTE, J. (Edits.). *Innovación Educativa en la Sociedad Digital*. Madrid: Dykinson.
- FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., PÉREZ-GALLARDO, E. R., LEÓN, P. Y SALGUERO, D. (2014). Conducta antisocial en infancia y adolescencia: análisis de la problemática y prácticas encaminadas a su prevención. *I Congreso Internacional de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, celebrado en Almería los días 26, 27 y 28 de Noviembre de 2014*.
- GHISO, A. M. (2012). Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad en las instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 2(10), 815-824.
- GILLER, H., HAGGEL, I. Y RUTTER, M. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Cambridge: Universidad de Cambridge.
- GONZÁLEZ, J. Y SANTIUSTE, V. (2004). Los conflictos entre los alumnos: características para una convivencia democrática. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 3(1), 361-372.
- HELLISON, D. (2000). Physical activity programs for underserved youth. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 3(3), 238-242.
- HELLISON, D. (2003). *Teaching personal and social responsibility in physical education*. En Silverman, S. J. y Ennis, C. D. *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*. Champaign: Human Kinetics.
- HOWELL, J. C. Y HAWKINS, J. D. (1998). *Prevention of Youth Violence*. En TONRY, M. Y MOORE, M. *Youth Violence*. Chicago: The University of Chicago Press.
- KRMPOTIC, C. Y FARRÉ, M. (2008). Violência social e escola: Um relato empírico na perspectiva de bairros críticos. *Revista Katálysis*, 2(1), 195-203.
- MARTÍN, V. M. (2009). Los jóvenes internados en prisiones andaluzas. Sus actitudes ante los procesos de reeducación. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 149-157.

- MARTÍNEZ, B., MUSITU, G., AMADOR, L. V. Y MONREAL, M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 55-66.
- MAZA, G., BALIBREA, K., CAMINO, X., DURÁN, J., JIMÉNEZ, P. J. Y SANTOS, A. (2011). *Deporte, actividad física e inclusión social: Una guía para la intervención social a través de las actividades deportivas*. Madrid: Dykinson.
- MORAL, M. V., RODRÍGUEZ-DÍAZ, F. J. Y SIRVENT, C. (2006). Factores relacionados con las actitudes juveniles hacia el consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas. *Psicothema*, 1(18), 52-58.
- NELSON, M. C. Y GORDON-LARSEN, P. (2006). Physical Activity and Sedentary Behavior Patterns Are Associated With Selected Adolescent Health Risk Behaviors. *Pediatrics*, 77(1), 117-130.
- NIETO, C. (2010). Las infracciones penales de los jóvenes: una mirada sociológica. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 11(9), 39-51.
- PARDO, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Alquila y Los Ángeles*. Madrid: Editorial de la Universidad Politécnica de Madrid.
- PEREA, M. B., CALVO, A. L. Y ANGUIANO, A. M. (2010). La familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar. *Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 58(2), 72-81.
- PÉREZ, V., AMADOR, L. V. Y VARGAS, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 18(1), 99-114.
- PONCE, A. (2012). *La transmisión de valores a través de la práctica deportiva. Un estudio de caso: la transferencia entre el programa de deporte escolar de la ciudad de Segovia y el deporte federado*. Segovia: Editorial de la Universidad de Castilla y León.
- ROBERT, S., WEINBERG, A. Y GOULD, D. (2010). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. Madrid: Panamericana.
- SHAW, M. (2001). *Invirtiendo en los jóvenes 12-18 años: enfoques internacionales para prevenir el crimen y la victimización*. Montreal: Centro Internacional para la Prevención del Crimen.

SHERMAN, L. ET AL. (1997). *Preventing Crime: What works, what doesn't, what promising*. Washington: National Institute of Justice.

SICILIA, A. Y DELGADO, M. A. (2003). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde Publicaciones.

CAPÍTULO 57

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE COVID

Ana López Flores, María Gloria Lomas Bolívar y Juan Gabriel Llamas Sánchez

1. INTRODUCCIÓN

El comité Sanitario manifestó un brote causado por el virus Coronavidae, llamado Covid-19. La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia global el 11 de marzo de 2020.

El virus se expandió rápidamente, por lo que hubo un gran número de contagios de forma nacional e internacional. Se desarrollaron planes para estar preparados frente al virus de manera rápida y eficaz, más tarde se declaró el estado de alarma.

El gobierno tomó una serie de medidas entre ellas reforzar la salud pública y que no exista un gran impacto a nivel económico en España. Otras medidas y las más importantes fueron preservar la salud y la seguridad de todos los ciudadanos.

Otro de los grandes factores afectados fue la educación, ya que hubo un cese temporal en la educación presencial. Una vez ocurrido esto la institución educativa comenzó a ser valorada en su totalidad.

2. MÉTODO

El avance actual de las telecomunicaciones ha causado un gran impacto en la educación a distancia. Esto nos ha permitido pasar de la enseñanza básica y tradicional a la enseñanza a través de la televisión, portátil e incluso videojuegos, para esto es importante integrar tres campos: la informática, los medios audiovisuales y las telecomunicaciones. Esta nueva metodología de enseñanza es usada en muchas instituciones educativas de todo el mundo y abre la posibilidad a los estudiantes de nuevos aprendizajes y nuevos modelos de instrucción para el profesor.

Segovia (1996, pp: 145-150) decía que la educación a distancia tiene tres etapas fundamentales: enseñanza por correspondencia, enseñanza multimedia a distancia y educación telemática. Esta última, es la vía más rápida de interacción, con alta

probabilidad de motivación entre los docentes y un producto de novedad, que aporta continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos nuevos métodos son rápidos y variados, que permiten establecer contacto frecuente y estrecho, sin problemas de horarios, y nos permite acceso directo a toda la información, del mismo modo permite el flujo de información entre alumno y profesor y un servicio automático de mensajes entre usuarios.

Olmo y López (1996, pp. 11-19) destaca el uso de la herramienta World Wide Web (WWW) porque da respuesta a las demandas más altas entre los estudiantes, además de cómo reciben el material didáctico actualizado y de manera inmediata como la comunicación con sus compañeros de curso.

3. BRECHA DIGITAL EDUCATIVA EN TIEMPOS DE COVID-19

3.1. La brecha digital durante el confinamiento

Ante la situación de crisis actual podemos situar en primer lugar al sistema educativo, al cual se le han desatendido las necesidades que la sociedad actual reclama.

La falta de recursos tecnológicos es clara y concisa, en cuanto a la formación en Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), todo esto ha producido el aumento de la brecha digital.

La alfabetización digital se refiere a un conjunto de competencias básicas que deben desarrollar las personas para hacer un buen uso de las tecnologías. A través de una buena formación se pueden adquirir dichas competencias, que pueden ser no reglados o reglada.

“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).

El hecho de que los estudiantes adquieran un acceso a las aulas y se encuentren en un entorno digitalizado, no supone que cuenten con los recursos tecnológicos que la sociedad actual demanda.

Debemos de conocer el contexto en el que vive el alumnado, en la modalidad no presencial, en cuanto a los diferentes niveles educativos que ha provocado el Covid-19.

Por otro lado, se debe de localizar si el diferente alumnado puede seguir el curso a distancia con los recursos tecnológicos adecuados y analizar la capacidad de reacción ante estos, como pueden ser las Tic.

Todo lo nombrado anteriormente hace referencia a la brecha digital, como los aspectos socioculturales y las habilidades y conocimientos digitales.

3.1.1.El rol de la familia durante el confinamiento

Tras declarar la Organización Mundial de la Salud el covid-19 como una pandemia, se paralizó la economía a nivel mundial, por lo que la educación se ha visto muy afectada. La educación se recibía en casa lo que suponía una gran responsabilidad tanto para padres cómo estudiante y mucho más si carecen de recursos y habilidad.

El rol de la familia ha sido muy importante ya que los niños distraen su atención fácilmente.

Teniendo en cuenta que no todos los alumnos podrían impartir clases online, al no contar con tecnología disponible en casa ni un acceso correcto a Internet, ordenador o teléfono móvil. También es importante la formación o capacitación de los padres para ayudar a los hijos en su formación.

Esta pandemia no ha pasado desapercibida por lo que ha afectado a las diferentes clases sociales, aunque de diferente manera. Algunos padres trabajaban y no podían dedicarle suficiente tiempo a la educación de sus hijos, y otros no disponían de medios o capacidades para convertirse en maestros por un tiempo.

Pero las consecuencias son diferentes, varían en función de la posición social, ya que no es lo mismo vivir en una casa de 110 metros cuadrados con todos los recursos disponibles, que vivir en un piso de apenas 40 metros cuadrados sin ningún recurso para poder dar clases online.

La educación a distancia supone la relajación del estudio al dejar de realizar actividades para continuarlas más adelante, ya que no llevas un control predeterminado. La educación en casa también supone la discriminación y aumento de desigualdades y brecha si ya existen, entre los que tienen acceso a una educación virtual porque tienen recursos inteligentes en sus hogares.

3.2. Recursos tecnológicos con los que cuentan durante el confinamiento

Para contestar a la pregunta de ¿cuenta la población con los suficientes recursos tecnológicos como para seguir las clases online?, se han hecho diversos estudios basados en la proporción de respuestas a numerosas preguntas.

La primera pregunta que se les hace es explicar qué recursos tienen en el alojamiento durante la cuarentena, a lo que responde la mayoría que tienen un teléfono móvil con conexión a internet y dentro de este grupo también tiene la mayoría un ordenador con conexión.

Se les ha pedido 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”, a lo que un 31,8% responden que no están nada o muy poco de acuerdo, lo que significa que 3 de cada 10 alumnos no cuentan con los suficientes recursos tecnológicos como para continuar con sus estudios online correctamente.

Los alumnos confinados en localidades diferentes a la que residen durante el curso han respondido que cuentan con menos recursos que los que siguen de manera no presencial en el mismo domicilio que el resto del curso.

También se ven diferencias en relación al tamaño de la población. Los alumnos que viven en localidades grandes muy pobladas suelen tener por lo general los recursos tecnológicos necesarios y otros recursos para llevar la docencia no presencial, mucho más que los que residen en localidades con población más escasa. Estas diferencias no se ven en relación al género, edad o el nivel educativo.

4. ¿PREPARADOS PARA UNA EDUCACIÓN A DISTANCIA DE CALIDAD?

Ante la nueva situación impredecible del Covid-19 y su expansión mundial, unas de las principales medidas que debían tomarse recaían en las aulas. De repente, más de diez millones de estudiantes de toda España, se quedaron en sus casas. Tras esta primera decisión surgían nuevas dudas y miedos sobre cómo seguir apoyando el proceso de aprendizaje de los alumnos sin estar en las aulas.

Llegamos a este punto resurge el mundo online, como respuesta ante esta nueva situación el nuevo modo alternativo a la educación presencial aunque durante muchos

años este modo de aprendizaje no había tenido ninguna credibilidad y su uso era exclusivamente para un escaso número de actividades. Obligados por las circunstancias, los profesores comienzan a dar clases online contando simplemente con la ayuda de su creatividad y aunque muchos de ellos nunca antes habían utilizado este tipo de docencia. Este nuevo método de enseñanza ya se cuenta como otro tipo de actividad de carácter extraescolar con fin educativo que pretende ayudar a superar este duro proceso mundial por el que estamos pasando.

4.1. Calidad e inclusión en la educación terciaria, algunas consideraciones

La educación superior inclusiva y de calidad, sigue apareciendo como un problema a resolver. La calidad se da cuando los recursos con los que cuenta una universidad o centro educativo son utilizados para alcanzar el objetivo de la institución. También hay que añadir que la educación inclusiva es un derecho que tiene que estar incorporado en todos los planes políticos para que garanticen una educación igualitaria para todos.

Antes de la pandemia ya existían estas desigualdades, en países donde gran parte de la población no recibía una formación terciaria adecuada por temas principalmente socioeconómicos debido a la mala cobertura del sistema educativo hacia este grupo de la población.

A pesar de los esfuerzos que se hacen hoy en día por mejorar la situación, países como Chile demuestran claros ejemplos de que la educación inclusiva aún no se da, y que siguen habiendo desigualdades, ya que el acceso a la educación se da en base a la capacidad de pago de las familias. Autores como Redondo (2015) dicen que este problema es originado por el modelo económico neoliberal, principal responsable de la “muerte de la educación pública”. La OCDE indica que la clave para alcanzar una educación inclusiva es invertir en materia social y educación.

Uno de los principales retos a día de hoy es hacer que la educación inclusiva también se refiere a las personas con discapacidad, y esto se debe hacer llevando a cabo los planes de numerosas convenciones como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que promueven la educación inclusiva para los discapacitados en la formación terciaria.

Dicho esto tenemos dos objetivos, la educación inclusiva para niños con discapacidad así como reorganizar y mejorar los planes educativos en relación a aumentar la calidad de la educación terciaria.

4.2. La educación a distancia-online, no es accesible para todos

Una vez puesto en marcha el nuevo proyecto de enseñanza empiezan a surgir dudas razonables en las cuales lo académico pasa a un segundo plano y comienza a tener más importancia las desigualdades que está provocando esta nueva realidad.

Observamos cómo cada colegio, instituto, universidad y comunidad autónoma puede establecer su propio plan de actuación y que en cada uno de ellos se limitan su proceso de adaptación. Los más avanzados consiguen adaptarse a la nueva normalidad y mantener un ritmo normalizado de las clases, tareas y exámenes, mientras la gran mayoría permanece anclados a la estructura presencial.

De este modo, se establecen las primeras desigualdades que no permite avanzar a todo el país de la misma manera, al mismo ritmo y esto da lugar a un malestar social dentro del ámbito educativo. Y comienzan las preguntas de ¿Cómo van a acceder los alumnos que no tengan acceso a las plataformas online? El curso se paraliza en Marzo, muchos alumnos preocupados por no poder realizar sus exámenes, no poder terminar los temarios e incluso no poder preparar la EBAU, porque no todo el mundo contaba con acceso a internet.

Tras estas cuestiones planteadas por estudiantes, docentes y familia se le sumaba las características individuales. A pesar de todo esto España, según los datos del Instituto Nacional de Estadística el 91,4% cuenta con acceso a internet en sus hogares, muchos alumnos especialmente aquellos en condiciones más desfavorecidas, se le privaba de poder continuar con el aprendizaje curricular. Pero a todo esto, también se le sumaban problemas a nivel tecnológico, pues no todos los hogares contaban con el material necesario, ni con el número de ordenadores necesarios para toda la familia. Esta situación empeoraba en el momento que se le exigía a los alumnos tareas para las cuales se necesitaban impresoras o escáneres, además de la falta de formación o experiencia en muchos casos para utilizar dichas herramientas.

Tampoco podemos olvidar, la parte contraria, los docentes que han tenido que ponerse al día en el uso de herramientas online usando recursos nuevos para intentar mantener el ritmo del aprendizaje de sus alumnos según los contenidos programados.

La accesibilidad se ha hecho más evidente que nunca que no era la misma para todos, esto ha generado una frustración en las familias y en los estudiantes de los niveles educativos más altos, que requieren mayor autonomía y una mejor planificación

En segundo lugar, el ambiente familiar actual de algunos alumnos se caracterizaba por numerosas carencias, violencia, la enfermedad o la falta de estructura social que la apoye, que les situaba en entornos aún más difíciles.

Podemos encontrar una oportunidad para fomentar entre alumnos la necesaria competencia de aprender a aprender, de ser autónomos en sus tareas, es decir, ser responsables de su propio proceso de aprendizaje. La educación vista desde la figura del docente como acompañantes y el alumno que debe facilitar el proceso.

4.3. Y después del virus, ¿Qué?

A partir de ahora nos espera un cambio social y educativo más radical de lo que podamos pensar. Tenemos la oportunidad de generar respuestas a nuestras necesidades, y hacerlo bien. Todo parece indicar que el mundo online permanecerá durante mucho tiempo en nuestras vidas y cada vez va teniendo más protagonismo, visto como un entorno que convive con la presencialidad educativa sobre todo en el ámbito universitario que nos está permitiendo interactuar y socializar incluso emocionarnos con lo que hacemos.

Pero la educación online no consiste solo en adaptarse de forma improvisada al contenido de las plataformas los lunes para que los alumnos puedan hacer sus exámenes o mandar sus tareas, sirve para establecer una vía de comunicación.

La docencia online necesita un conjunto de recursos que acompañen al alumno en su proceso de aprendizaje, estos recursos cuentan con los apoyos adecuados, la experiencia necesaria para que su ayuda sea de calidad, es un nuevo consistente modelo educativo y pedagógico.

5. DISCUSIÓN

A lo largo del trabajo nos hemos dado cuenta que cuando lo redactamos, había puntos en los que quizás no estábamos de acuerdo con lo que se escribía, por lo que hemos

llevado a cabo una discusión para explicar nuestra posición sobre el tema que generaba conflictos.

Entre nosotros habían diferentes posiciones sobre el hecho de que exista o no una brecha digital, a lo que pensábamos que sí, ya que es algo que se explica con el simple hecho de que alguna parte de la población por temas económicos u otros no disponen de tecnologías en casa para acceder de manera digital a las clases, mientras otros pensaban que no, que la tecnología en pleno siglo XXI ya ha llegado a todos y cada uno de los hogares, de las familias, ya que es algo que hasta el más pobre puede tener porque se ha vuelto muy accesible para todos tener un simple ordenador o móvil en casa.

También hemos discutido acerca de cómo se debería llevar a cabo la docencia online, si es la manera en que lo estamos haciendo la forma correcta o no, a lo que cada uno tenía su punto de vista, desde la opinión de que sí que se estaba impartiendo clases y realizando la docencia de manera efectiva, hasta opiniones que dicen que para la situación en la que vivimos hoy no estamos preparados, y estamos haciendo una adaptación muy mediocre para continuar con el curso.

Son opiniones y puntos de vista que se dan como respuesta a un trabajo que nos hace pensar, y mostrar nuestra posición acerca de lo que estamos haciendo, y gracias a esto hemos podido llegar a conclusiones comunes y entender por igual un determinado tema que se nos propone.

6. CONCLUSIONES

Para concluir hay que decir que este trabajo nos ha ayudado a darnos cuenta de hechos que se daban pero que, quizás por el hecho de que a nosotros no nos pasaban, no nos dábamos cuenta de ellos.

Estamos hablando de hechos como la brecha digital, tema principal de nuestro trabajo, esta es un problema fundamental que existe en nuestro país y que en estos duros momentos que estamos viviendo en los que al no salir de casa tenemos que contar con suficientes recursos para seguir nuestras clases de manera no presencial, y no toda la población cuenta con dichos recursos.

Es por esto por lo que se habla de brecha digital, es decir, esa diferencia de disponibilidad para acceder a docencia por no contar con las mismas tecnologías, que dejan a un lado a gran parte de la población, por lo que el mundo digital queda dividido.

También es importante añadir que es necesario mejorar la manera en la que se imparte la docencia en situaciones como esta, ya que está claro que los contenidos no se adquieren de la misma forma, y los alumnos quizás hagan sus estudios de manera exitosa sin estar aprendiendo, puesto que por culpa de esta brecha digital no se lleva la programación establecida por el centro educativo de la manera correcta y hace que los alumnos sean evaluados indirectamente, es decir, no sacarían la misma calificación si estuvieran en clase presencial.

Todo esto son conclusiones que hemos sacado tras realizar el trabajo y participar en este congreso, conclusiones como que España tiene mucho por mejorar para que en un futuro estemos preparados para cualquier situación que se nos plantee, y podamos actuar gracias a todos los recursos de los que dispongamos (digitales o no), para llevar la situación lo mejor posible sin que sólo una pequeña parte de la población cuente con recursos suficientes, y otros se vean notablemente perjudicados.

Para finalizar añadir que esta etapa por la que estamos pasando es una prueba más que demuestra que a pesar de los avances en tecnologías, sigue existiendo el mismo problema de la brecha digital, y que llegará un día en el que todos contemos con suficientes aparatos tecnológicos para llevar la docencia no presencial sin problema, pero para esto no tendremos que adaptar por el camino como lo hemos hecho y lo estamos haciendo hoy en día, enfrentarnos a situaciones nuevas hasta que la brecha digital se cierre.

REFERENCIAS

- Avello, I. Q. (2020). Covid-19 y Cierre de Universidades ¿Preparados para una Educación a Distancia de Calidad?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Abilleira, M. P. (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.
- Rodríguez, L. J. C. (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.

- Raposo, R. M. (2002). Aproximación de metodología didáctica para la educación a distancia. *Revista Digital Universitaria* (<http://www.revista.unam.mx/index.html>), Universidad Nacional Autónoma de México, Artículo en Línea (consultado en noviembre 2007).
- Cornejo, M. A. N., Villacís, C. J. M., & Vera, R. J. C. (2020). El rol de la familia en la educación en casa durante el confinamiento. *E-IDEA Journal of Business Sciences*, 2(6), 22-29.
- Aretio, L. G. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25.
- Virto, L. M., & Martínez, A. A. (2020). Escuela Post-Covid: La Oportunidad de Repensar la Educación en Clave Inclusiva. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).

CAPÍTULO 57

¿QUÉ SABEMOS SOBRE LA INTERACCIÓN MUSICAL ENTRE HERMANOS? REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE LA MÚSICA EN EL ENTORNO FAMILIAR

Marta Dosaiguas Canal

1. INTRODUCCIÓN

Desde los años 70 del siglo pasado, el paradigma epistemológico musical ha ido cambiando gracias a estudios etnomusicológicos como los de Blacking (1973) o Merriam (1964), dejando atrás el concepto de música como objeto para estudiarla como fenómeno social. Desde entonces, supimos que para entender la música en su globalidad no podemos separar el estudio de la música del grupo social en el que se ubica. Por lo que atañe a la educación musical en edades tempranas no podemos obviar estudiarla en el seno de la familia.

Como sabemos, la música es una parte intrínseca de cada cultura, por lo que las actividades musicales infantiles de cada territorio responden a ese contexto específico, atado a unos valores y rituales propios. Por lo tanto, es imprescindible el estudio de cada contexto concreto para comprender las distintas realidades y no perder la perspectiva de diversidad (Tudge, 2008; Parker-Rees y Leeson, 2015; Ilari y Young, 2016). Un ejemplo sería el de Adachi (2013), que explicó que la canción espontánea de los niños japoneses en la etapa preescolar es diferente a la canción espontánea investigada en occidente, en el sentido de que los niños japoneses se muestran menos creativos y repiten canciones o melodías que ya han escuchado, al contrario de lo que pasa en occidente, donde los niños suelen improvisar y cantar creando en el mismo momento. Otro ejemplo sería el estudio de Lum (2016), donde afirmó que en Singapur la perspectiva de los padres respecto a la educación musical provoca cambios en las experiencias musicales de sus hijos en el sentido de que los padres quieren que sus hijos toquen algún instrumento para poder equilibrar su vida académica con momentos de disfrute, así como también quieren que la música sea parte de la actividad familiar y por eso todos los miembros deben cantar y

tocar un instrumento. Otra razón sería la de poder socializarse, especialmente para tocar en los actos religiosos de su comunidad, así como desarrollar valores como la perseverancia o la disciplina durante el aprendizaje del instrumento. Quizá estas conclusiones de Lum difieren de la perspectiva europea de aprender música solo para el disfrute personal.

La siguiente vista panorámica de los estudios realizados pretende contribuir al entendimiento del desarrollo musical infantil con dos aportaciones. Primeramente, exponiendo una revisión de estudios sobre la educación musical infantil en el entorno familiar explicitando la metodología utilizada y, a continuación, evidenciando cómo el estudio de las interacciones con los hermanos es un frente que ha quedado al margen de dichos estudios y es necesario abordar para tener una perspectiva completa del desarrollo musical que los pequeños en el seno familiar.

2. PANORÁMICA DE ESTUDIOS SOBRE LA MÚSICA EN EL ENTORNO FAMILIAR EN LAS PRIMERAS EDADES

El interés por saber sobre la música en el entorno doméstico empezó en 1938, cuando Drexler estudió el desarrollo de la habilidad para cantar una melodía en niños de preescolar. En esta investigación, entre otros muchos objetivos, se intentaba encontrar la relación entre la riqueza musical en el ámbito doméstico y la habilidad de cantar de los padres con la habilidad de cantar de los niños. La información sobre ambiente doméstico y el bagaje musical de los progenitores se recolectó con un cuestionario por familia (n=14). Estas familias eran del estado de Minnesota y se asocian a un nivel socioeconómico alto. Aunque los resultados dicen que no hay apenas relación entre el comportamiento parental y las habilidades vocales del niño, Drexler resaltó que esta relación era destacable entre madres e hijos y no entre padres e hijos, por lo que llegamos a entender, en el contexto y época en que se realizó el estudio, que quien está más tiempo con el niño, tiene una mayor influencia sobre el aprendizaje musical de este.

Desde entonces y hasta los años 80, la forma de obtención de los datos en este tipo de investigaciones era el cuestionario o algún tipo de entrevista con preguntas cortas respondido por los progenitores. Sería el caso de Moog (1976), quien realizó un estudio extensivo visitando las casas de cerca de 500 niños alemanes. En sus visitas observó, pasó test a los padres y grabó la voz de 500 niños cantando. En su análisis observó que de los

4 a los 6 meses el bebé presta atención a la música, girándose hacia la persona que la está produciendo y mostrando signos de placer. Primero solo se mueve, pero al cabo de poco tiempo empieza a responder produciendo sonido. Hacia los 9 meses el bebé es capaz de expresar si le gusta o no lo que escucha. A los 18 meses, empieza a moverse rítmicamente con la música y a los 2 años ya muestra concentración en la escucha durante varios minutos. Entre 1 y 2 años empieza a cantar canciones que parecen haberle cantado con anterioridad y a medida que va creciendo añade el ritmo y la afinación. A los 4 y 5 años los niños y niñas son capaces de reconocer una canción que conocen cuando la interpretan con un instrumento y sin palabras y todos responden rítmicamente sin palabras. Ningún niño mostró tener sentido armónico. Con este resumen de Moog podemos ver que su investigación aísla el aprendizaje y desarrollo musical del bebé o niño del entorno e inputs que este está recibiendo constantemente.

Tanto Gordon (1967) como Brand (1982) diseñaron cuestionarios para conocer el ambiente musical de casa. Ambos cuestionarios no incluían preguntas sobre experiencias musicales interactivas en casa (como cantar, moverse con la música, tocar instrumentos musicales...) sino que el tipo de preguntas con posibilidad de respuesta cerrada (afirmativa o negativa) hacía referencia a la posible realización de un listado de actividades musicales y a la frecuencia de realización.

En cambio, Kelley y Sutton-Smith (1987) describieron de forma detallada la vida musical de tres familias con hijos de 2 años. Los niños fueron observados durante visitas regulares en diferentes actividades y momentos del día. Siguiendo esta nueva mirada más cualitativa, Littleton (1998) observó el desarrollo musical de su nieta. Fue a ver a la pequeña cada día mientras esta tenía entre 18 y 36 meses. En ambos estudios la canción es el elemento destacable: por una parte, porque representa la mayoría de las actividades musicales observadas y, por otro, porque es un elemento clave en la comunicación con los pequeños.

A partir de los años 2000, las investigaciones sobre educación musical infantil fueron muy prolíficas. Custodero, et ál., (2002) revelaron a través de entrevistas que, del total de 2.240 progenitores de niños de 4 a 6 meses, el 69% cantan diariamente a sus hijos y el 19% cantan de 1 a 3 veces por semana. Custodero y Johanson-Green (2003), a partir de los mismos datos, concluyeron que la experiencia previa de los progenitores es fundamental para saber cómo actuarán musicalmente con sus hijos. En 2006, Custodero publicó un estudio basado en encuestas telefónicas. Afirmó que hacer música es una

rutina para algunas familias y los momentos musicales, con gran diversidad de repertorio, se extendieron en los diferentes momentos del día.

En la misma línea, De Vries (2009) distribuyó un cuestionario a familias de tres escuelas de preescolar para conocer: 1) la experiencia musical de las familias, 2) si los niños seguían algún tipo de programa de educación musical, 3) el tipo de música a la que se exponen en casa y 4) la frecuencia de actividades musicales en el entorno familiar. Los resultados revelan, entre otras cosas, que la escucha de CD y DVDs infantiles es una práctica muy enriquecedora y extendida y, también, que los adultos no tienen tiempo suficiente para tener experiencias musicales diarias con sus hijos. Los resultados de De Vries se aproximaron a los de Young, Street y Davies (2007) quienes anteriormente entrevistaron tanto a familias como a docentes para conocer las actividades musicales de los niños. Los resultados del estudio muestran que las prácticas musicales de los progenitores han ido cambiando y, en comparación con estudios previos, los adultos cantan menos.

Siguiendo el hilo del rol de los progenitores en las actividades musicales infantiles, Mehr (2014) distribuyó una encuesta a los padres y madres para estudiar la relación intergeneracional que existe en la forma de actuar musicalmente como progenitores. Mehr afirmó que existe una correspondencia entre la exposición musical durante la infancia de los progenitores con la cantidad de exposición musical que promueven con sus pequeños. También destacó que no hay una relación directa en asistir a clases de educación musical y tener más momentos musicales en familia en el hogar, es más relevante la experiencia previa del progenitor. En el mismo ámbito, Youm (2013) entrevistó, observó y distribuyó cuestionarios a madres y/o padres con hijos de 5 años que asisten a un programa de música en familia. De los resultados, destaca que, aunque la familia asistiera a clases de sensibilización musical e interactuara con sus hijos en este contexto, muchas afirmaron sentirse tímidas a la hora de interactuar musicalmente con sus hijos fuera de las clases, por lo que podemos extraer que la experiencia familiar de los progenitores es el factor más relevante en la producción musical con sus hijos.

Addessi (2008) apostó por estudiar las actividades musicales directamente de los pequeños. Para ello utilizó observaciones de vídeo de niños en casa y en la escuela infantil durante las rutinas diarias del cambio de pañal, ir a dormir y el juego libre. El análisis de estas situaciones revela que la música es una parte integral de estas rutinas y que aporta una dimensión rítmica y temporal a estas experiencias. En esta misma línea metodológica,

Barret (2009) realizó un estudio narrativo sobre un niño y su familia. El método utilizado fue el vídeo-diario. Concluyó diciendo que la música es relevante en la comunicación familiar, especialmente facilitando el desarrollo del lenguaje.

Otra de las opciones para estudiar las actividades musicales infantiles en contexto doméstico ha consistido en aprovechar el rol de progenitores de los mismos investigadores. Esta opción cuenta con ventajas e inconvenientes. Por una parte, la relación tan cercana entre el investigador y el investigado garantiza el comportamiento normalizado del pequeño, pero, por otra, la misma relación pone en riesgo la objetividad del análisis (Dean, 2011). Una de las investigaciones más prolíficas y populares es la del matrimonio Papoušek (Papoušek y Papoušek, 1981). Mediante la observación sistemática durante el desarrollo de su hijo, concluyeron que la comunicación preverbal tiene muchas similitudes con la música y que la forma de comunicación entre progenitores y bebé son muy específicas. A partir de estos hallazgos desarrollaron la teoría del *infant/parent-direct-speech*. Otro ejemplo lo encontramos en De Vries (2006), quien centra su estudio en la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygostky observando cómo su hijo va expandiendo su zona de confort en el área de la improvisación vocal y de la canción entre los 24 y 36 meses.

Forrester (2010) también estudió la adquisición del lenguaje grabando en vídeo a su hija durante las comidas en un estudio longitudinal de 3 años. La principal conclusión fue que la mayor parte de la música que recogió era cantada y provenía de los momentos de juego solitario, sobre todo utilizándola mayormente para narrar historias. A su vez, Dean (2011), quien observó a su hijo de 3 años durante 5 días enteros en un periodo de 3 semanas, también reafirmó que se producen más intervenciones musicales cantadas que tocadas. Dean reconoció que tiene sentido por la habilidad necesaria de tocar un instrumento en comparación con la facilidad de tener la voz como instrumento todo el día. También se dio cuenta de que tocar un instrumento puede formar parte de un juego, como podría estar jugando con otro juguete, al contrario de la canción, que acompaña a su hijo en diferentes actividades de forma simultánea.

Más recientemente se han realizado estudios que muestran actividades musicales naturales de los niños en entornos distintos de los estudiados hasta el momento. Como algunas teorías sociales exponen (p. e. teoría ecológica de Bronfenbrenner, 1979), el entorno familiar no es solo lo que pasa dentro de casa, sino las situaciones en las que el pequeño está en contacto con sus familiares más próximos, como, por ejemplo, durante

el transporte. Hay un volumen de estudios que demuestra que el coche es un entorno ideal para la producción musical (Lamont, 2008; Barrett, 2009; Lum, 2009; de Vries, 2009; Wilfinger, et al. 2011; Koops, 2014; Custodero, et ál., 2016). Koops (2014), quien analizó los momentos musicales de nueve niños de entre 10 meses y 4,5 años ocurridos dentro de los viajes en coche durante 9 semanas, utilizando el vídeo grabado por los progenitores, diarios y entrevistas, expuso que el coche representa un espacio entre casa y comunidad. La división entre la parte delantera y la trasera del coche ayuda a sentir libertad e independencia a los niños, ya que pueden sentirse motivados cantando e improvisando mientras miran por la ventana con cierta privacidad al no estar en el campo de visión de los adultos.

De forma similar, Custodero, et ál., (2016), recogieron las actividades musicales espontáneas de los niños mientras se desplazan con el metro de Nueva York. Siete equipos de investigadores recogieron 69 episodios de niños y niñas de hasta 10 años. Vieron que los menores de 2 años hicieron un 14% de las intervenciones y los niños de 2 a 3 años un 33%. Los de 4 a 5 años participaron un 14%, los de 6 a 7 un 26% y los de 8 a 10, sólo un 10%. Aunque estos datos son de 69 intervenciones, nos invitan a pensar que a partir de los 10 años las actividades espontáneas en un sitio público desaparecen. Por otro lado, también sugieren que no hay sesgo de género, ya que participaron indistintamente niños y niñas y, por último, que no hay una etapa en la que haya una participación o no participación que sobresalga.

Dentro de los cambios que han ido modelando la sociedad en la última década, ha sido muy relevante el acceso a internet y la reproducción inmediata de cualquier tipo de música (Marsh y Young, 2006). Este hecho tiene implicaciones directas en la participación cultural, tanto global como tradicional, que se da en muchas de las actividades musicales dentro de casa. Un volumen importante de niños tiene a su alrededor, de forma cotidiana, un ambiente rico en sonidos digitales y música con los juguetes, dispositivos y equipos que producen y reproducen cualquier sonido, además de la radio o la TV. Podríamos decir que actualmente los hogares son un lugar para el entretenimiento y, para muchos niños, incluso los más pequeños, un lugar de *edutainment* (Okan, 2012), considerando que cada actividad musical está aportando algo a su educación cultural. En el afán de conocer qué está pasando con las actividades musicales a nivel internacional, Ilari y Young (2016) se propusieron hacer una radiografía del entorno musical dentro de los hogares en diferentes partes del mundo. Siguiendo un

mismo protocolo investigadores de diferentes países recogieron datos entrevistando a padres e hijos, pidiendo que les enseñaran qué tipo de actividades y habilidades musicales tenían los niños, describiendo también el entorno de la casa (ciudad, barrio...) e incluso haciendo un mapa de la casa. Todos los investigadores tradujeron las entrevistas y rellenaron unas tablas de información de las familias porque hicieron un trabajo colaborativo analizando datos de otros investigadores. Hay diferentes ejes de interés en las entrevistas, algunos que salen de la temática propiamente musical para encarar la recogida de datos, por ejemplo, poniendo sobre la mesa que el acceso a las nuevas tecnologías no es homogéneo en los diferentes países, pero sí el contacto con la cultura popular de cada país en concreto.

Como hemos visto, los instrumentos de recogida de datos y las técnicas utilizadas en la mayoría de los estudios sobre este tema se basan en entrevistas a progenitores y en momentos de vídeo breves en comparación con la riqueza de un día completo en el entorno familiar. Actualmente se están utilizando nuevos instrumentos de recogida de datos que permiten capturar la realidad global de la vida familiar. Por ejemplo, el software LENA, que se usa para el estudio del desarrollo del lenguaje, lleva asociados unos dispositivos DLP (Digital Language Processor) que son capaces de grabar en alta calidad hasta 16 horas seguidas. El tamaño discreto y el poco peso del DLP facilita que el niño lo lleve puesto todo el día realizando su actividad habitual utilizando un chaleco de tela en el que el DLP queda protegido. Estos dispositivos se han usado ya en investigaciones sobre educación musical infantil (por ejemplo, Costa-Giomi & Benetti, 2017). Gracias a la grabación continua durante un día completo de un bebé de 15 meses, Benetti (2017) descubre que el bebé es capaz de reproducir, horas después, melodías que ha escuchado previamente, en este caso de su padre y de un juguete musical.

3. INTERACCIONES MUSICALES ENTRE HERMANOS EN LAS PRIMERAS EDADES

Las actividades musicales dentro del entorno familiar suelen ser estimuladas por otros miembros de la familia (Wu, 2018). Como hemos visto, en los estudios revisados en el apartado anterior se han acontecido interacciones musicales, pero siempre siendo uno de los interlocutores un miembro adulto de la familia, lo que nos lleva a preguntarnos ¿qué sabemos sobre la interacción musical entre hermanos?

Tal y como ya apuntaba Vygotsky, aprendemos a partir de los miembros más expertos de la cultura y los hermanos juegan un papel determinante en la aplicación de esta teoría del aprendizaje en el contexto familiar. La relación entre hermanos es muy estrecha y, en contraste con las relaciones con los progenitores, los hermanos actúan a un mismo nivel. Se comparan unos con otros, median entre ellos, quieren ser diferentes y compiten por el amor y aceptación parental. Brody y Murry (2001) explican cómo la situación familiar y el tipo de relación parental afecta a las relaciones entre hermanos.

Antes de los 1970s, las interacciones entre niños eran entendidas en comparación a las interacciones de los adultos (Koops y Kuebel, 2019). Piaget (1965) ya describió las interacciones como recíprocas (de niño a niño) y complementarias (de niño a adulto), pero fue durante los 70 y los 80 cuando los investigadores empezaron a identificar elementos de los dos términos en la comunicación entre niños, especialmente entre hermanos. Por ejemplo, Teti (2001) definió complementario como “cualquier relación entre dos individuales que difiere en el desarrollo de niveles y competencias” (p.195).

Dunn (2007) explica que los hermanos tienen roles determinados dentro de la familia tanto en la niñez como en la adolescencia que los ayuda a ser modelos, confidentes y compañeros. Connidis y Campbell (1995) enfatizan que estos roles se prolongan hasta la adultez y que, en muchas ocasiones, los hermanos actúan como apoyos unos de los otros. La mayoría de las personas en el mundo tienen, al menos, un hermano y la relación con este suele ser de larga duración, por eso existen estudios sobre las relaciones entre hermanos en la edad adulta y también a lo largo de la vida (Eriksen & Gerstel, 2002; Weaver, Coleman & Ganong, 2003; Spitze & Trent, 2018). En la última década, el interés por las relaciones entre hermanos ha aumentado y se han realizado estudios sobre la relación entre ellos en contextos específicos. Por ejemplo, se ha estudiado la relación cuando uno de los hermanos tiene una discapacidad mental (Giallo et al., 2012, Smith, Romski & Sevcik, 2013) o cuando un hermano tiene algún problema psicológico (Bachraz & Grace, 2009; Daffner et. al 2019; o Kovacs, et ál., 2019). También se han realizado estudios en el contexto en que un hermano está sufriendo una enfermedad (Kobayashi y Hohashi, 2015; Nolbris y Nilsson, 2017).

Por lo que concierne al ámbito musical, en algunos estudios sobre educación musical en el seno familiar, hay referencias a los hermanos en las descripciones de ambientes musicales o interacciones dentro de casa (por ejemplo, Barrett, 2009; Barrett y Stauffer, 2012; Forrester, 2010; Benetti, 2017; Gingras, 2012), sin ser la relación entre estos el foco

de interés de la investigación. Según Cirelli et al. (2020) los hermanos mayores marcan los pasos y dan mayores oportunidades para el desarrollo musical de los pequeños, beneficiándose de que el mayor ya ha adquirido más habilidades musicales. A su vez, la familia da más oportunidades a los hermanos mayores para enseñar, guiar y cuidar a sus hermanos pequeños (Howe et al., 2014). Howe et. al (2016) reafirman que las relaciones entre enseñar y aprender en los hermanos dependen de quién es el experto en el tema, no de la edad de los hermanos. Es verdad que a mayor distancia de edad más común es que el hermano mayor puede enseñar al menor, pero en distancias cortas el rol se va intercambiando. Sería el caso de Barrett (2009), quien observó cómo la hermana mayor, de 4 años, cogía el rol de padre/madre con su hermano de 2, iniciando así interacciones musicales con él.

Sole (2014) estudió la interacción de dos mellizos en los momentos previos al descanso nocturno. Utilizó grabaciones proporcionadas por los progenitores y unas plantillas con preguntas que los progenitores deben rellenar in situ, las plantillas PORF (Parent Observation and Reflection Forms), dos días a la semana. Para rellenar los cuestionarios tenían que estar escuchando desde fuera de la habitación o utilizar algún dispositivo para escuchar al bebé dentro de la habitación durante 15 minutos seguidos. Como parte de los datos de los mellizos, describe que la interacción se realiza de manera desigual, siendo la hermana quien mayoritariamente empieza a cantar y el hermano quien la sigue. Costa-Giomi (2016), en cambio, sí estudia la interacción en una familia con 2 gemelos y otro hermano. Este estudio se ha realizado con los DLP de LENA, permitiendo acceder al entorno doméstico de una forma innovadora: en este, ambos gemelos llevan un DLP durante unas 12 horas y los resultados constatan que las interacciones musicales entre hermanos son habituales en el entorno familiar y, que aún siendo mellizos y tener vivencias y oportunidades similares, la exposición musical de cada uno es diferente.

4. CONCLUSIONES/NUEVOS HORIZONTES

Los últimos estudios demuestran que gracias a las nuevas tecnologías es posible observar de forma natural el entorno cotidiano de un niño o niña de forma no intrusiva (Costa-Giomi y Benetti, 2017). Por un lado, es interesante poder entrar a investigar el entorno familiar sin que los miembros de la familia se comporten de forma diferente por el uso visible de cámaras o de la presencia de un investigador y, por otro lado, es muy

innovador que el adulto/padre/madre no sea el propio investigador, con lo cual los problemas de distanciamiento del contexto se solucionan (Dean, 2011). Estudiar los diferentes entornos del niño es importante para entender como este aprende y se desarrolla, por lo que los estudios en centros educativos, en recreos o por la calle, siguen siendo relevantes. Pero es de especial interés, por el tiempo y profundidad de las relaciones, abrir la mirada a qué sucede dentro de la familia (Dean, 2019), por la riqueza del ambiente y, como hemos podido leer, porque el entorno familiar tiene más sedes que el hogar (Plowman y Stevenson, 2013).

Estudiar únicamente la comunicación entre los adultos y sus hijos no responde a la realidad de las interacciones musicales que ocurren en el entorno familiar. Muchas familias tienen más de un hijo y es aquí donde encontramos un vacío en la literatura: los hermanos son muy importantes en la formación, aprendizaje y crecimiento de los otros hermanos, por lo tanto, el estudio, en el entorno natural y de forma no intrusiva, riguroso y exhaustivo de estas relaciones, será fundamental para el conocimiento profundo del desarrollo musical de los más pequeños.

En los últimos artículos sobre las interacciones musicales entre hermanos se expone que las teorías socioculturales para comprender y describir estas interacciones musicales entre hermanos son múltiples y los investigadores sugieren utilizar la que nos ayude a describir mejor nuestro objeto de estudio. Por ejemplo, Koops y Kuebel (2019) nos sugieren la teoría “complementary and reciprocal siblings interactions” iniciada por Dunn (1983, citado en Koops y Kuebel, 2019), “Family systems theory” desarrollada por Minuchin (1974, citado en Koops y Kuebel, 2019) o “Communicative musicality” descrita por Malloch (1999, citado en Koops y Kuebel); también Gluschankof (accepted) nos sugiere también “Communicative musicality”, al ser una teoría creada en el área del conocimiento del desarrollo musical, pero a su vez nos muestra como “entrainment” (Clayton, Sager, & Will, 2004, citados en Gluschankof, accepted), “flow experience” (Custodero, 2002, citados en Gluschankof, accepted) y “mediated learning experiences” (Feuerstein & Feuerstein, 1991, citados en Gluschankof, accepted) pueden ser teorías funcionales para describir interacciones musicales. En 2016, Young ya expuso que “esta fragmentación de teorías pone en relieve el valor y la utilidad de los textos y de las revisiones de artículos que pretenden juntar, analizar y sintetizar amplias áreas de investigación, así como encontrar los lazos y las características compartidas” p. 10.

En la actualidad, el estudio de caso parece ser la forma más extendida para el conocimiento en profundidad del desarrollo y del entorno del niño y sus relaciones familiares, pero, para concluir este artículo, debemos remarcar que la mayor parte de los estudios se han realizado en contextos de cultura occidental, con familias de un nivel socio-económico y cultural medio-alto. No debemos perder de vista que lo que ahora conocemos no es una realidad completa y que futuras líneas de investigación deberían llenar estos vacíos de conocimiento (Ilari y Young, 2016).

AGRADECIMIENTOS:

Este trabajo ha sido realizado en el marco del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

REFERENCIAS

- Adachi, M. (2013). The nature of music nurturing in Japanese preschools. En P. Campbell y T. Wiggins (Eds.), *The Oxford handbook of children's musical cultures* (pp. 449–465). New York, NY: Oxford University Press.
- Adessi, A. R. (2009) The musical dimension of daily routines with under-four children during diaper change, bedtime and free-play, *Early Child Development and Care*, (179)6, 747-768, <https://doi.org/10.1080/03004430902944122>
- Bachraz, V. y Grace, R. (2009). Creating a Different Kind of Normal: Parent and Child Perspectives on Sibling Relationships When One Child in the Family Has Autism Spectrum Disorder. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(4), 317–330. <https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.4.317>
- Barrett, M. S. (2009). Sounding lives in and through music: a narrative inquiry of the 'everyday' musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 115–134. <https://doi.org/10.1177/1476718X09102645>
- Blacking, J. (1973) *How Musical is Man?* University of Washington Press, Seattle, U.S.A. [ISBN 0-295-95338-1](https://doi.org/10.1177/1476718X09102645)
- Barrett, M. S. (2009). Sounding lives in and through music: a narrative inquiry of the 'everyday' musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 115-134. <https://doi.org/10.1177/1476718X09102645>

- Barrett, M. y Stauffer, S. (Eds.) (2012) *Narrative soundings: an anthology of narrative inquiry in music education*. New York: Springer.
- Benetti, L. (2017). *Infant vocal imitation of music*. The Ohio State University.
- Brand, M. (1982). Relationship between musical environment and musical aptitude. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 220361)
- Brody, G.H. y Murry, V.M. (2001), Sibling Socialization of Competence in Rural, *Single-Parent African American Families*. *Journal of Marriage and Family*, (63), 996-1008. doi:[10.1111/j.1741-3737.2001.00996.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00996.x)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cirelli, L.K., Peiris, R., Tavassoli, N., Recchia, H. y Ross, H. (2020). It takes two to tango: Preschool siblings' musical play and prosociality in the home. *Social Development*, 00, 1-12. <https://doi.org/10.1111/sode.12439>
- Connidis, I. A., y Campbell, L. D. (1995). Closeness, Confiding, and Contact Among Siblings in Middle and Late Adulthood. *Journal of Family Issues*, 16(6), 722–745. <https://doi.org/10.1177/019251395016006003>
- Costa-Giomi, E. (2016) Infant home soundscapes: A case study of 11-month-old twins en Boal-Palheiros, G. (Ed.) *International Perspectives on Research in Music Education*. Pp. 70-78. Proceedings of the 26th International Seminar of the ISME Commission on Research, London 18-22 July 2016
- Costa-Giomi, E. y Benetti, L. (2017), 'Through a baby's ears: Musical interactions in a family community', *International Journal of Community Music*, (10)3, pp. 289–303, https://doi.org/10.1386/ijcm.10.3.289_1
- Custodero, L. A., Britto, P. R., y Xin, T. (2002). From Mozart to Motown, lullabies to love songs: A preliminary report on the parents use of music with infants survey. *Zero to Three*, 23(1), 41-46
- Custodero, L. A., Calì, C., y Diaz-Donoso, A. (2016). Music as transitional object and practice: Children's spontaneous musical behaviors in the subway. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 55–74. <https://doi.org/10.1177/1321103X15612248>
- Custodero, L. A. (2006). Singing Practices in 10 Families with Young Children. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 37–56. <https://doi.org/10.1177/002242940605400104>

- Daffner, M. S., DuPaul, G. J., Kern, L., Cole, C. L. y Cleminshaw, C. L. (2019) Enhancing Social Skills of Young Children With ADHD: *Effects of a Sibling-Mediated Intervention* *Behavior Modification*, (0) 00 1 –29 <https://doi.org/10.1177/0145445519843473>
- Dean, B. (2011). *Oscar ' s Music : A descriptive study of one three year- old ' s spontaneous music -making at home*. Birmingham: Birmingham City University
- Dean B. (2019) Spontaneous Singing and Musical Agency in the Everyday Home Lives of Three- and Four-Year-Old Children. In: Young S., Ilari B. (eds) *Music in Early Childhood: Multi-disciplinary Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges*. International Perspectives on Early Childhood Education and Development, vol 27. Springer, Cham
- de Vries, P. (2006). Being there: creating music-making opportunities in a childcare centre. *International Journal of Music Education*, 24(3), 255–270. <https://doi.org/10.1177/0255761406069661>
- de Vries , P. (2009) Music at home with the under fives: what is happening?, *Early Child Development and Care*, 179:4, 395-405, DOI: [10.1080/03004430802691914](https://doi.org/10.1080/03004430802691914)
- Drexler, E. (1938). A Study of the Development of the Ability to Carry a Melody at the Preschool Level. *Child Development*, 9(3), 319-332. <https://doi.org/10.2307/1125444>
- Dunn, J. (2007). Siblings and socialization. En J. E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 309 – 327). New York: Guilford Press.
- Eriksen, S. y Gerstel, N. (2002). A Labor of Love or Labor Itself: Care Work among Adult Brothers and Sisters. *Journal of Family Issues*, 23(7), 836–856. <https://doi.org/10.1177/019251302236597>
- Forrester, M.A. (2010) “Emerging Musicality During the Pre-school Years: A Case Study of One Child.” *Psychology of Music*, 38 (2), 131-40.
- Giallo, R., Gavidia-Payne, S. Minett, B. y Kapoor, A. (2012) Sibling voices: The self-reported mental health of siblings of children with a disability. *Clinical Psychologist* 16, 36–43
- Gingras, P. (2012) *Music at Home: A Portrait of Family Music-Making*. University of Rochester Rochester, New York.

- Gluschankof, C. (accepted). A toddler's musical interactions at home on the kibbutz: four theoretical lenses. En M. Barrett y G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Early Childhood Music Learning and Development*, Oxford: OUP.
- Gordon, E. (1967). *A three-year longitudinal predictive validity study of the musical aptitude profile*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Howe, N., Ross, H. S., y Recchia, H. (2014). Sibling relations in early and middle childhood. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.), *Wiley Blackwell handbooks of developmental psychology. The Wiley Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 356–372). Wiley-Blackwell.
- Howe, N., Porta, S. D., Recchia, H., y Ross, H. (2016). “Because if you don't put the top on, it will spill”: A longitudinal study of sibling teaching in early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1832–1842. <https://doi.org/10.1037/dev0000193>
- Ilari, B. y Young, S. (2016). *Children's home musical experiences across the world*. Indiana: Indiana University Press.
- Kelley, L., y Sutton-Smith, B. (1987). A study of infant musical productivity. En I. W. Peery y W. Thomas (Eds.), *Music and child development* (pp. 35-53). New York: Springer-Verlag.
- Kobayashi, K., Hayakawa, A., y Hohashi, N. (2015). Interrelations Between Siblings and Parents in Families Living With Children With Cancer. *Journal of Family Nursing*, 21(1), 119–148. <https://doi.org/10.1177/1074840714564061>
- Koops, L. H. (2014). Songs From the Car Seat: Exploring the Early Childhood Music-Making Place of the Family Vehicle. *Journal of Research in Music Education*, 62(1), 52–65. <https://doi.org/10.1177/0022429413520007>
- Koops, L. H. y Kuebel, Ch. R. (2019). Probing the Dynamics of Sibling Interactions in Relation to Musical Development. En Susan Young Beatriz Ilari (eds.), *Music in Early Childhood: Multi-Disciplinary Perspectives and Inter-Disciplinary Exchanges*. Springer Verlag.
- Kovacs T, Possick, C. y Buchbinder E. (2019) Experiencing the relationship with a sibling coping with mental health problems: Dilemmas of connection, communication, and role. *Health Soc Care Community*. 1–8.

- Lamont, A. (2008). young children's musical worlds: musical engagement in 3.5-year-olds. *Journal of Early Childhood Research*, 6(3), 247–261. <https://doi.org/10.1177/1476718X08094449>
- Littleton, D. (1998). Music Learning and Child's Play. *General Music Today*, 12(1), 8–15. <https://doi.org/10.1177/104837139801200104>
- Lum, C. H. (2009) Musical memories: snapshots of a Chinese family in Singapore, *Early Child Development and Care*, 179(6), 707-716, DOI: [10.1080/03004430902944296](https://doi.org/10.1080/03004430902944296)
- Lum, C. H. (2016). The influence of parental goals and practices on children's musical interests and development: A perspective on Chinese families in Singapore. En B. Ilari y S. Young (Eds.), *Children's home musical experiences across the world*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Mehr, S. A. (2014). [Music in the home: New evidence for an intergenerational link](https://doi.org/10.1080/03004430902944296). *Journal of Research in Music Education*, 62(1), 78–88.
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Moog, H. (1976). The Development of Musical Experience in Children of Pre-School Age. *Psychology of Music*, 4(2), 38–45. <https://doi.org/10.1177/030573567642005>
- Nolbris, M. J., y Nilsson, S. (2017). Sibling Supporters' Experiences of Giving Support to Siblings Who Have a Brother or a Sister With Cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 34(2), 83–89. <https://doi.org/10.1177/1043454216648920>
- Okan, Z. (2003), Edutainment: is learning at risk?. *British Journal of Educational Technology*, 34, 255-264. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00325>
- Papoušek, M., y Papoušek, H. (1981). Musical elements in the infant's vocalization: Their significance for communication, cognition, and creativity. *Advances in Infancy Research*, 1, 163-224
- Parker-Rees, R. y Leeson, C. (2015). *Early Childhood Studies: an introduction to the study of children's worlds and children's lives*. Edition: 4th. London: Sage
- Piaget, J. (1965). The stages of the intellectual development of the child. En B. Marlowe y A. Canestrari (Eds.), *Educational psychology in context: Readings for future teachers* (pp. 98–106). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

- Plowman, L. y Stevenson, O. (2013) Exploring the Quotidian in Young Children's Lives at Home, *Home Cultures*, 10(3), 329-347. <https://doi.org/10.2752/175174213X13739735973381>
- Smith, A. L., Ronski, M. A., y Sevcik, R. A. (2013). Examining the role of communication on sibling relationship quality and interaction for sibling pairs with and without a developmental disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118(5), 394–409. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-118.5.394>
- Sole, M. (2014). Songs from de crib: toddlers' private bedtime vocalizations. A collective case study. Columbia University, Columbia.
- Spitze, G. D., y Trent, K. (2018). Changes in Individual Sibling Relationships in Response to Life Events. *Journal of Family Issues*, 39(2), 503–526. <https://doi.org/10.1177/0192513X16653431>
- Teti, D. M. (2001). Retrospect and prospect in the psychological study of sibling relationships. En J. P. McHale y W. S. Grolnick (Eds.), *Retrospect and prospect in the psychological study of families* (pp. 193–224). London: Routledge.
- Tudge, J. (2008). *The everyday lives of young children: culture, class, and child rearing in diverse societies*. New York: Cambridge University Press.
- Weaver, S. E., Coleman, M., y Ganong, L. H. (2003). The sibling relationship in young adulthood: Sibling functions and relationship perceptions as influenced by sibling pair composition. *Journal of Family Issues*, 24(2), 245–263. <https://doi.org/10.1177/0192513X02250098>
- Wilfinger, D., Meschtscherjakov, A., Murer, M., Osswald, S., & Tscherligi, M. (2011). Are we there yet? A probing study to inform design for rear seat of family cars. En P. Campos, N. Graham, J. Jorge, N. Nune, P. Palanque, y M. Winckler (Eds.), *Proceedings from INTERACT 2011: Human-Computer Interaction*, 13th International Conference Part II (pp. 657–674). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Wu, YT. (2018). Musical development of young children of the Chinese diaspora in London. Thesis submitted for the degree of PhD at UCL Institute of Education 2018
- Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9–21. <https://doi.org/10.1177/1321103X16640106>

- Young, S., Street, A. y Davies, E. (2007) The Music One-to-One project: developing approaches to music with parents and under-two-year-olds, *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 253-267, DOI: [10.1080/13502930701321675](https://doi.org/10.1080/13502930701321675)
- Youm, H. K. (2013). Parents' Goals, Knowledge, Practices, and Needs Regarding Music Education for Their Young Children in South Korea. *Journal of Research in Music Education*, 61(3), 280–302. <https://doi.org/10.1177/0022429413497233>

CAPÍTULO 58

CALMA-COVID: 10 EJERCICIOS DE REGULACION EMOCIONAL PARA NIÑOS Y NIÑAS: HERRAMIENTA PARA LA ESCUELA

Nagore Zuriñe Arbaiza Lecue

1. INTRODUCCIÓN

El 2020 será parte de la historia por todo lo que estamos viviendo, por ser una época de alarma sanitaria sin final concreto; por ser la época de la pandemia del COVID-19.

La situación en la que se ha sumergido la sociedad a causa de la COVID-19 ha tenido mucha repercusión en la salud mental. La ansiedad y la depresión han aumentado, ya que las rutinas y relaciones tan necesarias para la resiliencia se han visto totalmente cambiadas (Cañarte, et ál., 2020). Hay que tener en cuenta que en el Estado español 10.3 estudiantes han visto paralizado su escolarización debido a la situación de alarma (Real Decreto 463/2020, del 14 de marzo de 2020). Todo esto tendrá una gran repercusión en niños y adolescentes, ya que son un sector que se convertirá en aquel que esté por mayor tiempo en casa, repercutiendo en su salud y bienestar físico y psicológico (Espada, et ál., 2020; Zarzuelo, 2020), aunque los estudios demostraran que su sintomatología era mucho más débil (Linhares y Enumo, 2020).

Durante la historia ha habido diferentes pandemias: la peste en el siglo XIV, el SIDA en los años 80, el Ébola, Zika, MERS-CoV; y su repercusión socioeconómica y política ha sido devastadora siempre (Ruiz, et ál., 2020); ya sea causada por la misma situación, o porque patologías anteriores se vuelvan más graves (Chacón-Fuertes, et ál., 2020). La OMS dejó claro que el impacto psicológico no se podía dejar de lado, ya que el mismo gobierno admitió que en España las medidas eran extremas, las más extremas de todo Europa (Inchausti, et ál., 2020; Ruiz, et ál., 2020).

Es la razón por la que la sociedad vive bajo la sombra del miedo, dando pie a las actitudes paranoides (Ruiz, et ál., 2020) ya que no tenemos nada claro el futuro. Todo esto puede suponer un trauma en aquellos niños y niñas que están desarrollando su personalidad (Van der Kolk, 2015). Es por ello que la mayoría de profesionales abogan

por el efecto negativo del confinamiento en los niños y niñas, tanto en su salud como en su bienestar (González-Rábago, 2020), ya que son los más vulnerables durante la pandemia (Cañarte, et ál., 2020). En el mundo ha habido 1.38 millones de niños y adolescentes sin acudir a los centros educativos, donde además de su desarrollo académico, sucede su desarrollo social, psicomotor e interpersonal (Laure y Mangin, 2011; Van den Bos, et ál., 2018; del Castillo y Velasco, 2020).

Trayendo todo a la actualidad y junto a la evidencia científica comprobada, la psicología de emergencias y desastres ha surgido como nueva especialidad, para responder a las necesidades de niños y niñas, adolescentes y adultos (Lorenzo-Ruiz, Arcaño y Pérez, 2020). Los humanos somos animales sociales; tenemos como propósito encontrar nuestro lugar en la sociedad, y aprendemos según crecemos (Van den Bos, et ál., 2018).

La necesidad de apego nunca disminuye. La mayoría de los seres humanos simplemente no pueden tolerar estar sin interactuar con los demás durante cierto periodo de tiempo (Van den Bos, et ál., 2018; p.85).

Los riesgos y miedos forman parte de los desastres naturales; estrés psicosocial, problemas psicológicos y estrés postraumático. Las epidemias se clasifican dentro de los desastres naturales (Van den Bos, et ál., 2018; Castillo y Velasco, 2020). Durante estas, el miedo y la ansiedad se eleva, y a raíz de ello surgen los problemas transversales, añadiendo peso al problema principal: excesivo miedo, pánico, colapso de los sistemas sanitarios, actitudes que ayudan a la falta de suministros de equipos de seguridad y actitudes dañinas: insultando o amenazando al resto de la sociedad (Chacón, Fernández y García, 2020). Es agotador luchar contra algo invisible y buscar la situación de peligro una y otra vez; como buscar a quien no lleva una mascarilla, por ejemplo, sin importar contexto (Van der Kolk, 2015).

Tal y como mencionan Lorenzo y colaboradores en su investigación (2020), los síntomas psicológicos que pueden aparecer son múltiples, y estos pueden tener al mismo tiempo repercusiones físicas, y por supuesto, problemas conativos que pueden afectar a las relaciones sociales. Hay que tener en cuenta que en general los niños no tienen síntomas, pero que la verdadera amenaza está en el aspecto psicológico: soledad, falta de amigos y sentirse responsable del peligro que sufren los seres queridos (del Castillo y Velasco 2020).

Sentirse seguro con otras personas es parte de la base de la salud mental, pero ¿qué ocurre cuando estar con otras personas supone un riesgo? No tener a quien acudir para sentirse seguro puede tener repercusiones sea la edad que sea, pero serán sobre todo los niños y niñas los que más lo sufran, ya que se encuentran en la fase de búsqueda de su lugar en la sociedad. Todo esto puede traer problemas en la escuela también, siendo víctima o verdugo de otros niños y niñas, creando problemas para las respuestas emocionales al alcanzar la madurez (Van der Kolk, 2015).

Los niños y niñas también tienen miedo al virus, sobre todo en hacer daño a sus abuelos y abuelas, ya que se sienten culpables. Todo ese miedo trae consigo por supuesto, estrés (Berasategi, et ál., 2020). Hay que demostrarles que la calle y la escuela es un sitio seguro: precaución mas no miedo.

Las experiencias tempranas pueden afectar biológicamente , teniendo el mismo impacto que la herencia (Van der Kolk, 2015). Los problemas vendrán cuando el miedo y la ansiedad son excesivos (Chacon, et ál., 2020) ya que hace que la diferencia entre seguridad y peligro desaparezca (Van den Bos, et ál., 2018). La cuarentena hace que se detenga el día a día, y eso por supuesto, tiene una repercusión negativa en los niños y niñas.

1.1.Necesidades de los niños y niñas y la repercusión que tiene en sus emociones.

El cerebro tiene una gran influencia en nuestro cuerpo, tanto de manera exterior como interior. La necesidad de buscar esa situación de seguridad puede llevar a una alexitimia (como respuesta al cerebro emocional), es decir, problemas para reconocer las emociones, y esto a su vez puede traer problemas en las relaciones (Van der Kolk, 2015). Este proceso se conoce como contaminación emocional (Bartholomew y Pérez, 2018).

Los niños y niñas escuchan una y otra vez el discurso de que pueden ser grandes contagiadores, haciéndoles sentir culpables por el contagio de cualquier familiar (Berasategi, et ál., 2020). Cuando esto sucede se produce tristeza y miedo, haciendo que la razón se pierda totalmente; si cerebro emocional enciende la situación de alarma, no hay razón que haga callar a éste, por lo tanto, las reacciones se vuelven incontrolables e irracionales, ya que sienten que han perdido su lugar en la sociedad, convirtiendo esto en una carga añadida (Van der Kolk, 2015).

Los niños y las niñas son capaces de esconder sus miedos, sobre todo frente aquellos familiares cercanos, dañando la regulación emocional. Pueden actuar como si no pasara nada; conocido como la evitación de la adherencia (Van der Kolk, 2015).

Perder la rutina y el estrés psicosocial son los dos factores que más afectan a la población infantil, es por ello que muchas investigaciones llevadas a cabo en diferentes países subrayan el confinamiento como una medida perjudicial (Berasategui, Idoiaga, Dosil, Eiguren, Pikatza y Ozamiz, 2020; Espada, Orgilés, Piqueras y Morales, 2020; González-Rábago, 2020). Los niños y niñas necesitan movimiento, juego e interacción, por lo tanto, es recomendable que estas acciones sean las últimas que desaparezcan de su contexto, como lo son las extraescolares o el recreo. Tener un sistema biológico que percibe peligro constante además puede acarrear problemas físicos (Van der Kolk, 2015).

El juego es necesario para un desarrollo integral, hay que ayudar a interiorizar normas y valores. Las relaciones con pares son vitales para el desarrollo psicosocial (Russ, 2016). Se deben normalizar las emociones y tomarlas como parte de la vida de uno/a mismo/a, llevando una reflexión sobre ello. En este proceso precisamente es donde las relaciones tienen ese papel primordial, viendo necesario el mantenerlas, y creando diferentes estrategias para ello (Alonso, Barbero y Luciano, 2020).

Teniendo en cuenta las evidencias sobre el impacto de la pandemia COVID-19 en niños y jóvenes, se deben desarrollar estrategias para hacerles frente (del Castillo y Velasco, 2020; Wang, et ál., 2020). La salud mental en niños y niñas es dinámica y compleja, siendo respuesta al contexto y las variables sociales (Cañarte, et ál., 2020). El sistema educativo que se ha de llevar a cabo no responde a esas necesidades infantiles (del Castillo y Velasco, 2020), y por ello es más importante que nunca enfatizar la atención psicológica especializada, y reforzar los servicios de orientación en las escuelas, para dar respuesta a las necesidades tanto de alumnos como profesores (Chacón, et ál., 2020). Los niños y niñas se tienen que sentir queridos, y la deficiencia de ello en la época de pleno desarrollo de la personalidad, puede traer graves problemas psicológicos en el futuro (Van der Kolk, 2015).

1.2.La repercusión del confinamiento y el trauma

Vivir en una situación de alarma exige cambios en nuestro interior, a consecuencia del sistema nervioso. Hay que poner en orden el caos interno, para dar respuesta a los

problemas físicos y psicológicos generados, ya que estos persisten a largo plazo (Van der Kolk, 2015). El 30% de los niños y jóvenes que sufren situaciones traumáticas desarrollan síntomas de estrés postraumático, aumentando el riesgo al suicidio y dificultando el volver a sentirse parte de la sociedad (del Castillo y Velasco, 2020).

La ayuda de otra persona es la manera más natural de hacer frente a una situación de estrés, es por ello que en una situación donde se pide distanciamiento social sea más complicado hacerle frente (Van der Kolk, 2015). En esta misma investigación se cita la novela de George Orwell, *1984* (1948), en la cual se recalca como el ser humano sería capaz de prescindir de todo aquello que le hace feliz, incluida la percepción de uno mismo, con tal de ser querido y formar parte del sistema social exigido.

El enfado que no se exterioriza vuelve a uno mismo de forma de depresión y autodestrucción, es por ello, y tal y como se ha citado en la introducción, que los profesionales subrayan los daños que el confinamiento puede causar en el presente y futuro de los niños, haciendo hincapié en los problemas psicológicos que esto cause (Berasategui, Idoiaga, Dosil, Eiguren, Pikatza y Ozamiz, 2020; González-Rábago, 2020; Ruiz, Arcaño y Pérez, 2020; Van der Kolk, 2015).

Cañarte, Matute, Macias y Pin (2020) en su investigación enumeran los daños que el confinamiento puede causar: Problemas físicos; ansiedad y los problemas generados en relación a ésta; tener excesiva o poca energía y apatía; problemas en la alimentación por la desaparición del comedor escolar, con consecuencias en el rendimiento, salud física y mental; daños académicos por la brecha formada por la falta de recursos para desarrollar las capacidades y conceptos.

Por lo tanto, las medidas tomadas pueden tener efectos negativos en la sociedad (del Castillo y Velasco, 2020), alimentando el trauma. Sprang y Silman (2013) comprobaron en su investigación que los niños que habían sufrido cuarentenas subían en la escala de estrés post traumático. Es por ello necesario reflexionar sobre las medidas aplicadas y las repercusiones que estas puedan tener, creando estrategias que ayuden a solucionar los daños causados.

1.3.El contexto y sus referentes

El contexto forma parte esencial en la infancia y adolescencia (del Castillo y Velasco, 2020), siendo el rango de edad más afectado. El impacto por supuesto, será en respuesta

a diversas variables, donde la edad es una de las que las repercute (Espada, Orgilés, Piqueras y Morales, 2020).

La *Infodemia* es un término nacido de la pandemia (información + epidemia), es decir, la excesiva información o la información tóxica generada por los medios de comunicación y redes sociales. Esto alimenta el estrés, los miedos, la ansiedad, la falta de seguridad o la amenaza, repercutiendo directamente en nuestra actitud. La sobreinformación trae inseguridad, confusión e impotencia (Ruiz, et ál., 2020).

Todo esto tendrá repercusión en niños, jóvenes y adultos, es por ello importante disminuir el tiempo que se pasa delante de la televisión, o hacer una selección, ya que la excesiva información que se recoge de estos medios puede acarrear ansiedad y estrés a causa del miedo (Alonso Sanz, et ál., 2020; del Castillo y Velasco, 2020).

Hay que tener en cuenta que en estas situaciones los niños y niñas van a seguir los pasos de sus referentes (en este caso y debido al confinamiento, solo tendrán a sus progenitores o convivientes en casa), y que, si éstos están tranquilos, los niños y niñas lo estarán también, ayudando a la resiliencia). Estar separados acarrea sufrimiento en los niños y niñas, y esto tiene sus consecuencias, ya que no se debe olvidar que los niños y niñas aprende por imitación (Van der Kolk, 2015).

Siendo así, los niños y niñas que crecen y se educan en un contexto de peligro pueden desarrollar problemas crónicos: dificultad la regulación emocional, déficit de atención, rechazar las relaciones intrapersonales, poner trabas en el desarrollo de la identidad y debilitar el autoconcepto, teniendo un efecto negativo en su futuro (Van del Kolk, 2015; Cañarte, et ál., 2020).

1.4.Necesidad de proyectos

Esta situación ha traído nuevas necesidades y a su vez proyectos para suplirlas. Las técnicas de relajación están cada vez más integradas, sobre todo aquellas que engloban la respiración consciente. El problema es que la mayoría de intervenciones están creadas para adultos, sin tener en cuenta las necesidades de los niños y niñas (Van der Kolk, 2015).

Es por ello, que el confinamiento comenzado el 14 de marzo, activará la necesidad de crear intervenciones para niños y niñas, previendo los problemas que puede traer una

situación como la que están viviendo. El peligro es parte de la vida, y hay que hacerle frente; con sentido, sí, pero hacia adelante.

Aunque las repercusiones a corto y largo plazo de la pandemia actual están aún por conocerse, se toman como referencia las que provocaron las pandemias anteriores: la Gripe A del 2009 y el SARS-CoV del 2002-2003, donde el 22,6% de los estudiantes sufrieron síntomas de depresión, y el 18,9% ansiedad, quedando estos síntomas a largo plazo (del Castillo y Velasco, 2020). Hay muchas investigaciones científicas que han medido y confirmado los daños hacia la infancia, repercutiendo negativamente a la salud mental (Xie, et ál., 2020). De ahí surge la importancia de crear proyectos dirigidos a los niños y niñas, siendo este el objetivo primordial del proyecto CALMA-COVID.

2. MÉTODO

A partir del 14 de marzo la sociedad tendrá orden de quedarse en casa, tanto en la CAV como a nivel estatal. A raíz de que los días avanzan, profesionales de la educación y la sanidad comienzan a pensar en la repercusión psicológica que tendrá en los niños y niñas, entre ellos el grupo multidisciplinar con el que hemos trabajado para llevar adelante esta intervención; donde investigadores, médicos, enfermeros, estudiantes y profesionales del doblaje hemos trabajado juntos.

Lo primero que se hará será evaluar la situación haciendo la comparativa con investigaciones llevadas a cabo en anteriores pandemias. En todas estas se subraya el daño hacia la infancia, haciendo visible la importancia de dar respuesta a esas nuevas necesidades. Es así como se forma tanto la idea como el grupo.

Se decidirá primero cual ser la base del proyecto, conociendo y estudiando para ello el protocolo a seguir (The EMDR Integrative Group Treatment Protocol for Children; IGTP) (Artigas, et ál., 2014), y pensando en las actividades que se puedan llevar a cabo.

Se examinarán a su vez las 10 actividades para la regulación emocional creadas por el psiquiatra Juan Moro (las cuales han sido probadas y validadas con adultos), para pensar cómo adaptarlas a una población infantil. De ahí surge la idea de crear audio-libros.

Por una parte, se preparará una contextualización sanitaria, para enviar a tutores legales y profesionales de la educación, y por otro lado se seguirá trabajando en la

adaptación del proyecto, ajustando cada actividad, y creando una guía ilustrada que se pueda hacer llegar a escuelas y hogares.

La guía se creará tanto en euskera como en castellano, y además de la versión en papel, se creará la versión de audio-libro, dando pie a que las actividades se puedan realizar en grupo o de manera individual, y facilitando así el proceso a educadores y progenitores (ya que todo el mundo no tiene que por que saber contar cuentos).

Una vez finalizado el proyecto, se enviará al *Berritzegune* para que quede colgada en su página web (<https://www.b06berritzegunea.com/koronabirusa>), para que todo aquel que la necesite pueda descargarla. Además de eso, como parte de una estancia internacional, el proyecto se llevará a cabo también en Costa Rica, para probar su eficacia, obteniendo resultados positivos y esperanzadores.

3. RESULTADOS

Los resultados se podrán ver en el siguiente link:

<https://www.b06berritzegunea.com/koronabirusa>

4. DISCUSIÓN

Muchos estudios subrayan la capacidad de la literatura como recurso para enriquecer la experiencia (Andreucci y Mayo, 1993; Rodari 1996) y como herramienta para construir la personalidad. La literatura permite entender aquellos conceptos abstractos como lo son las emociones, dándoles sentido y convirtiéndolos en arma para conocerse uno mismo y ayudar a ir en contra de las situaciones amenaza que nuestro cerebro crea (Delgado, 2009).

La pandemia COVID-19 ha dado pie a un inmenso número de investigaciones, y muchas de ellas se han dado cuenta de la importancia de la salud mental (Chacón-Fuertes, Fernández-Hermida y García-Vera, 2020), aunque todo haya quedado en un supuesto teórico, ya que las medidas sociales y gubernamentales han sido meramente aplicadas a la salud física (como parar el virus, evitar el contagio con confinamientos, distancia social, etc.), olvidando la salud mental, la cual es vital para los individuos (Van del Kolk, 2015; Cañarte, et ál., 2020).

Las investigaciones sobre las pandemias anteriores han recalcado la necesidad de crear e implementar proyectos para trabajar en ese aspecto psicológico (Van den Bos, et

ál., 2018; Castillo y Velasco, 2020); se crean por lo tanto intervenciones o psicología específica en esta área.

El miedo necesita de un efecto calmante, siempre lo ha necesitado, y como animales sociales que somos, el socializar contribuye al efecto calmante. Pero, ¿Qué hacer cuando vivimos en una sociedad donde se ha pedido que se deje a un lado la socialización? ¿Cómo abrazar al niño/a al que se nos dice que no abracemos? Aquí es donde *El abrazo de mariposa* tiene su quehacer; un ejercicio que enseñe a autoabrazar y a autocuidarse y quererse.

La pandemia ha incrementado la ansiedad, depresión y miedo a causa de la inseguridad en los niños y niñas (Berasategi, et ál., 2020; del Castillo y Velasco, 2020; Van den Bos, et ál., 2020). Hemos tenido que dejar el espacio que teníamos en la sociedad para adaptarnos a uno nuevo (Van der Kolk, 2015), es por ello importante encontrar un sitio seguro, tal y como se lleva a cabo en el ejercicio *Soy un árbol*, donde podemos poner nuestros límites personales siguiendo los ejercicios *soy un mimo*, *la mano mágica*, *el mar...* o *el equilibrista*.

El confinamiento ha reducido del todo el contexto de referencia de los niños y niñas, limitándolo a los convivientes, y trayendo más problemas en algunos casos. El miedo y la imposibilidad de salir a la calle ha incrementado la ansiedad, previendo la necesidad de la respiración consciente. Los ejercicios como *el pez globo* y *las gafas mágicas*, ayudaran a que nuestra respiración se fusione con el contexto, trayendo esa necesaria tranquilidad.

Tenemos que tener en cuenta que las emociones son parte de nuestra personalidad, y siendo parte de nuestra personalidad debemos conocer y exteriorizarlas, ya que aquellas emociones que no salen, traen el riesgo de que se vuelvan contra uno mismo (Berasategi, Idoiaga, Dosil, Eiguren, Pikatza y Ozamiz, 2020; González-Rábago, 2020; Ruiz, Arcaño y Pérez, 2020; Van der Kolk, 2015). Nuestra personalidad se construye en base a quiénes somos y cómo exteriorizamos nuestro yo, es por ello que actividades como *me veo en el espejo* y *poniendo ritmo a nuestras emociones* serán importantes para poder ayudar a los infantes que se encuentran en pleno desarrollo de su personalidad, ya que lo que no se cura en el presente, puede verse agravado en el futuro, volviéndose un trauma para toda la vida. Esto es lo que el proyecto CALMA-COVID busca: tranquilidad para hoy para que el futuro sea pleno.

5. CONCLUSIONES

La globalización conlleva muchas ventajas, pero a su vez se ha vuelto en contra nuestra en esta ocasión, ya que la facilidad de libre circulación ha traído que la expansión del virus sea mayor y más rápida.

Fue el 14 de marzo cuando se instauró el estado de alarma, haciendo que la gran mayoría de ciudadanos y ciudadanas del mundo tuvieran que quedarse en sus casas, incluidos también los niños y niñas. Para estos últimos las medidas fueron drásticas ya que, al contrario de los adultos, en ningún momento pudieron salir en los dos meses que duro el estricto confinamiento.

Todo esto encendió la preocupación de sanitarios, psicólogos, educadores, tutores legales y demás personal. De ahí surgió la idea y necesidad de crear un proyecto dirigido a niños y niñas, ya que han sido los grandes olvidados, para ayudar a paliar aquellos problemas indirectos derivados de la principal problemática, creando el proyecto CALMA-COVID.

El pasado es algo que no se puede solucionar, pero que si se debe estudiar para no cometer los mismos errores. El presente se puede mejorar, tratando de buscar vías alternativas que ayuden a paliar los efectos momentáneos. Y por supuesto, se puede ayudar a construir un futuro mejor teniendo en cuenta todo esto: pasado y presente, formarán el futuro. Por eso conviene cuidar de cada uno de los momentos.

REFERENCIAS

- Alonso Sanz, Á, Barbero Rubio, A., y Luciano, B. G. (2020). Consideraciones sobre conducta infantil y confinamiento en la crisis por COVID-19 desde la perspectiva funcional del análisis de la conducta y ACT. *International Journal of Psychology eta Psychological Therapy*, 20(2)
- Andreucci, C., y Mayo, B. (1993). El cuento como vehículo para desarrollar la creatividad en preescolares. Unpublished Doctoral Dissertation. Universidad Católica De Chile.
- Artigas, L., Jarero, I., Alcalá, N., y López Cano, T. (2014). The EMDR integrative group treatment protocol (IGTP) for children. *Implementing EMDR Early Interventions for Man-made and Natural Disasters*, 237-251.

- Bartholomew, R., y Zaldivar, D. (2018). Chasing ghost in Cuba; Is Mass psychogenic illness masquerading as an acoustical attack? *International Journal of Social Psychiatry*, 64(5), 413–416.
- Bartlett, J. D., Griffin, J., y Thomson, D. (2020). Resources for supporting children's emotional well-being during the COVID-19 pandemic.
- Berasategi Sancho, N., Idoiaga Mondragón, N., Dosil Santamaría, M., Eiguren Munitis, A., Pikaza Gorrotxategi, M., y Ozamiz Etxebarria, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. Bilbao: Universidad del País Vasco; Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Brazendale, K., Beets, M. W., Weaver, R. G., Pate, R. R., Turner-McGrievy, G. M., Kaczynski, A. T., y von Hippel, P. T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: The structured days hypothesis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 100.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., y Rubin, G. J. (2020). *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence*, 395, 912-20.
- Cañarte, F. M. F., Matute, N. B. S., Macías, M. A. V., y Pin, A. A. S. (2020a). Efectos del COVID-19 en infantes. *Reciamuc*, 4(3), 360-366.
- Chacón Fuertes, F., Fernández Hermida, J. R., y García Vera, M. ^a. (2020a). La psicología ante la pandemia de la COVID-19 en España. la respuesta de la organización colegial. *Clínica Y Salud*, 31(2), 119-123.
- Damasio, A., y Dolan, R. J. (1999). The feeling of what happens. *Nature*, 401(6756), 847.
- del Castillo, R. P., y Velasco, M. P. (2020a). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de covid-19 en España: Cuestiones y retos. *Revista De Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44.
- Espada, J. P., Orgilés, M., Piqueras J. A., y Morales A. (2020). Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clínica y Salud*, 31(2), 109-113.
- González-Rábago, Y. (2020). Covid-19 y salud infantil: El confinamiento y su impacto según profesionales de la infancia. *Rev. Esp. Salud Pública*, 94(27), 27.
- Inchausti, F., MacBeth, A., Hasson-Ohayon, I., y Dimaggio, G. (2020). Psychological intervention and COVID-19: What we know so far and what we can do. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 1-8.

- Laure, P., y Mangin, G. (2011). Advising parents on physical activity for children between 0 and 5 years. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 51(3), 467-472.
- Levine, P. A. (2016). *Sanar el trauma: Un programa pionero para restaurar la sabiduría de tu cuerpo*. Madrid: Neo Person.
- Levine, P. A., y Kline, M. (2006). *Trauma through a child's eyes: Awakening the ordinary miracle of healing*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.
- Linhares, M. B. M., y Enumo, S. R. F. (2020a). Reflexões baseadas na psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos De Psicologia (Campinas)*, 37.
- Martorell Morales, M. (2014). Los cuentos: *Aspectos psicológicos y su influencia en la formación de la personalidad*. Universitat Abat Oliba CEU. Departament de Psicologia.
- Rodari, G. (1996). *The grammar of fantasy: An introduction to the art of inventing stories*. New York: Teachers & Writers Collaborative.
- Rojas, R. (2009). *El estante vacío: Literatura y política en cuba*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Ruiz, A. L., Arcaño, K. D., y Pérez, D. Z. (2020a). La psicología como ciencia y profesión en el afrontamiento del COVID-19. *Revista Caribeña De Psicología*, 153-165.
- Russ, S. W. (2016). Pretend play: Antecedent of adult creativity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2016(151), 21-32.
- Sprang, G., y Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7(1), 105-110.
- Van den Bos, W., Crone, E. A., Meuwese, R., y Güroğlu, B. (2018). Social network cohesion in school classes promotes prosocial behavior. *PloS One*, 13(4), e0194656.
- Van Der Kolk, B. (2015). *El cuerpo lleva la cuenta: Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Barcelona, España: Editorial Eleftheria.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., y Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in china. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729.

- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., y Jiang, F. (2020a). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947.
- Xie, X., Xue, Q., Zhon, Y., y Zhu, K. (2020). *Mental health status among children in home confinement during the coronavirus disease 2019 outbreak in hubei province, china*. China: JAMA Pediatrics.
- Zarzuelo, M. Á. (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.

CAPÍTULO 59

LA ASAMBLEA COMO RECURSO PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL EN CLASE DE ELE

Eduardo España Palop

1. INTRODUCCIÓN

La asamblea es sinónimo de “corro”, “conversación” (D’Angelo, 1997), también ha sido definida como “punto de encuentro” (Seisdedos, 2004). Es decir, asamblea es igual a intercambio comunicativo, que es el punto de partida de cualquier alumno que acude a una clase de lengua extranjera (los alumnos acuden a ellas para mejorar su competencia comunicativa en otro idioma) y, a su vez, es el objetivo de cualquier profesor que imparta estas clases (incrementar las habilidades comunicativas de nuestros pupilos).

La realización de la asamblea, además de crear un espacio de comunicación, tiene otra doble finalidad: por un lado, implementar el principio constructivista de convertir al alumno en el protagonista de su aprendizaje. Gracias a la asamblea, el alumno decide, valora, evalúa, propone sobre lo que aprende y quiere aprender en sus clases. A su vez, también contiene una vertiente de implicación emocional del alumno con el grupo de compañeros, aspecto este muy importante en el aprendizaje en general, y en el de segundas lenguas en particular. La asamblea supone un espacio de intercambio de experiencias personales, recomendaciones culturales, etc. Esto favorece la cohesión del grupo mediante un conocimiento personal de los otros.

El papel del maestro es muy importante tanto en la preparación como en la gestión de la asamblea; aunque esta debe ser una tarea que debe quedar siempre en segundo plano, pues el protagonismo de la actividad siempre debe recaer en los aprendientes. El maestro ha de adoptar la posición de preparador previo y de acompañante durante el proceso.

2. LA ASAMBLEA EN EDUCACIÓN INFANTIL

La asamblea es un recurso ampliamente utilizado en Educación Infantil. En esta etapa es muy importante seguir una metodología activa y constructivista. El desarrollo del

lenguaje oral es un elemento clave que se debe potenciar y las asambleas suponen un contexto de comunicación entre iguales que potencia la participación de los alumnos, tal y como nos señalan Berlanga, Mayorga y Gallardo (2015, pág.23):

En las asambleas, los niños/as y los adultos deben aplicar los conocimientos en tanto que participan en una interacción espontánea, en la que se autorregulan y negocian comportamientos, teniendo siempre en cuenta que los niños y niñas han de ser los auténticos protagonistas durante todo el proceso.

Abundando en esa idea, Seisdedos (2004) señala la importancia de la asamblea como potenciador de la comunicación entre iguales, entendiendo dentro de iguales también al profesor. Esto permite el florecimiento de intercambios comunicativos mediante los cuales el lenguaje toma un papel principal como vertebrador del aprendizaje de nuevos contenidos y habilidades. Este intercambio entre iguales es un elemento primordial del desarrollo del lenguaje. Aunque la realidad de las aulas desde que se produjo el estudio ha cambiado mucho, conviene recordar el estudio de Wells (1985) en el que se centró en las interacciones de los niños al entrar en la etapa de Educación Infantil. En esta obra, el autor constató que las interacciones orales de los niños al comenzar la escuela eran menos numerosas, menos proactivas y más simplificadas que las que realizaban en sus hogares. Esto era provocado, entre otras razones, por un esquema rígido de interacción entre maestros y niños en el que el maestro siempre estaba en un nivel superior y las aportaciones orales de los niños estaban basadas en responder a preguntas concretas realizadas por estos maestros. Por eso es importante un ambiente distendido entre iguales para potenciar la lengua oral. De ahí la importancia del concepto de andamiaje, acuñado por Bruner (1984) basándose en las teorías de Vygotsky. El maestro es un facilitador de recursos que los alumnos deben aprovechar para crecer como aprendientes.

Este ambiente entre iguales potencia un concepto muy importante tanto en Educación Infantil como en ELE, la socialización como elemento que se debe potenciar y trabajar en las aulas. Todo aprendizaje lingüístico tiene un único objetivo, la comunicación en una sociedad determinada. Es por eso que los docentes pueden sacar partido a la asamblea como punto de reunión social de sus alumnos, tal y como señalan Sánchez y González (2016, pág. 139):

Por tanto, el reto de los docentes al incorporar la asamblea como espacio formativo en su práctica es doble: por un lado, se trata de no banalizar su función como espacio para el desarrollo de la competencia social y cívica de los niños, y, por otro, saber gestionar la especificidad de la comunicación en el grupo propiciando por tanto la experimentación comunicativa en contexto que contribuye a la mejora de la competencia en comunicación lingüística de los niños.

Este desarrollo de la competencia social de los niños hace de la asamblea un lugar privilegiado para la transmisión de conocimientos cívicos, culturales e, incluso, curriculares. Este espacio de empoderamiento del alumnado es un marco perfecto para que el profesor guíe y motive a los participantes en la creación de saberes compartidos. Además de estos conocimientos, también se fomentan hábitos generales útiles para el desarrollo de las comunicaciones cotidianas como la escucha activa o el respeto al turno de palabra

Esta idea de la asamblea como potenciador de la comunicación entre iguales no implica un desvanecimiento de la figura moderadora del profesor, más bien al contrario. El profesor debe preparar y controlar en todo momento las comunicaciones para que, por un lado, sean efectivas y enriquecedoras y, por otro lado, sean fluidas y den libertad de expresión a los alumnos, sin olvidar que debe actuar siempre como modelo lingüístico para sus alumnos. Esta idea la encontramos perfectamente reflejada en Sánchez y González (2016, pág. 144):

Llevar a cabo la asamblea de clase como espacio para el desarrollo de la competencia cívica y social exige un buen control de la comunicación por parte del docente. Su responsabilidad en la gestión del discurso es muy alta, teniendo en cuenta que no solo está propiciando que la asamblea de clase funcione como tal, integrando a los participantes en un discurso significativo compartido en el grupo, sino que está ofreciendo un modelo comunicativo a niños cuya competencia en comunicación lingüística se encuentra en desarrollo.

3. LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN CLASE DE ELE

Para el aprendizaje de una segunda lengua la motivación es un factor esencial. Esta idea se podría aplicar al aprendizaje de cualquier materia, pero creemos que especialmente al aprendizaje de segundas lenguas. El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso que obliga al alumno a exponerse ante los demás. No se puede aprender una lengua sin practicarla, y para practicarla hay que establecer comunicación con otros. Esto, además, en la comunicación oral se multiplica con respecto a la comunicación escrita. Por eso debemos intentar realizar actividades en las que el alumno se sienta motivado, y una buena forma, tal y como señala Pons (2014, pág.: 69), es implicando emocionalmente a los estudiantes en las comunicaciones: “Para que exista la motivación, en primer lugar, las actividades deben apelar a la vida personal del alumno, de manera que lo involucren de forma real en el discurso de forma significativa”.

Cada vez se le da más importancia a la comunicación oral a todos los niveles y en la enseñanza de todas las lenguas, tanto sea en la vertiente de primeras lenguas como en la de lenguas extranjeras. Hemos pasado de enseñanzas tradicionales que potenciaban, y casi podemos decir que se circunscribían, al ámbito de lo escrito a enseñanzas en las que la oralidad ha ido ocupando el lugar que le corresponde. Y cada vez esta tendencia irá a más, pues las nuevas tecnologías provocan que la oralidad vaya ganando cada vez más terreno a la escritura incluso en las relaciones a distancia o formales. Todo esto sin olvidar que, ya tradicionalmente, como Agustín (2007, pág. 162, 163) señala, se podría afirmar que el objetivo principal de los estudiantes de una lengua extranjera es poder comunicarse oralmente en esa lengua:

En otras palabras, el objetivo último e ideal de los aprendices de lengua es poder mantener una conversación, es decir, comunicarse, con los hablantes nativos de la lengua que están aprendiendo. Por esta razón, la meta de la clase de lenguas extranjeras debe ser convertir al aprendiz en un hablante y comunicador autónomo que pueda interactuar eficazmente en el contexto sociocultural que le corresponda.

4. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO

La actividad que se va a describir en las siguientes páginas se llevó a cabo en la asignatura de “Lengua y cultura española” perteneciente al programa de Estudios Hispánicos de la Universitat de València dirigido a estudiantes internacionales. Este programa va dirigido a alumnos extranjeros con un nivel medio de español, pues uno de los requisitos para acceder a él es poseer un nivel B1 en esta lengua. El programa consta de varias asignaturas relacionadas con la lengua, la literatura y la cultura españolas.

Esta asignatura tuvo lugar durante los meses de mayo y junio cuatrimestre del curso 2018-2019. El número de alumnos matriculados fue de diez, todos ellos de Estados Unidos. Estos diez alumnos eran ocho chicas y dos chicos, todos ellos entre los 19 y los 21 años. La duración de la clase era 45 horas y se repartía en cinco sesiones semanales de hora y media.

5. DISPOSICIONES PREVIAS A LA REALIZACIÓN DE LA ASAMBLEA

Para mejorar las condiciones de la asamblea se deben cumplir unos requisitos que, pese a no ser totalmente imprescindibles, sí que van a ayudar a que esta se desarrolle de forma más fluida. En primer lugar, es conveniente que los alumnos se sienten formando

un círculo. Normalmente, la disposición de las clases suele ser de frontalidad (los alumnos sentados frente al profesor y dándose la espalda y estando de lado entre ellos), lo que provoca una interacción incómoda.

También es conveniente delimitar el tiempo total de la actividad y el tiempo parcial de las intervenciones. En nuestro caso, el tiempo total de la asamblea eran 20 minutos como mínimo y nunca más de 30, dentro de una clase de hora y treinta minutos. El último grupo en la que la hemos puesto en práctica tenía diez alumnos, pero también la pusimos en práctica anteriormente en clases que fluctuaron entre los 8 y los 15 alumnos. Todos deben intervenir en cada asamblea, al menos en la parte cultural. El control del tiempo lo debe llevar el mantenedor de la asamblea.

Es muy importante establecer desde el principio la figura del mantenedor. El mantenedor debe ser el controlador y dinamizador de la asamblea, pues el profesor debe mantenerse siempre en un segundo plano. Al principio del curso, se debe explicar cuáles son las funciones y actitudes que debe seguir el mantenedor. La función del mantenedor es rotativa. Cada semana debe asumir este rol uno de los alumnos. Sus funciones son las siguientes:

- Romper el hielo en la asamblea y haber buscado una noticia para contarla a sus compañeros.
- Controlar los turnos de palabra. Debe evitar que los participantes se excedan demasiado y tiene que animarlos a participar en el caso de que sean excesivamente parcos en su intervención.
- Preparar el juego de roles que realizará cada día con uno de sus compañeros.

También es importante que se haga hincapié en las actitudes que debe mostrar el mantenedor hacia sus compañeros: ser respetuoso en todo momento, mantener una actitud jovial para animar a intervenir y ser cercano a la vez que inflexible con el control del tiempo.

Finalmente, el profesor también debe dejar claro su papel en la asamblea y el papel que desempeña esta dinámica en el desarrollo de la clase. La asamblea es una actividad obligatoria que pretende cohesionar a los alumnos como clase a la vez que desarrollan sus habilidades lingüísticas orales. Asimismo, es un ámbito de reflexión sobre el español y sobre los contenidos gramaticales impartidos en clase.

En cuanto al papel del profesor, este debe dejar claro que siempre se va a mantener en un segundo plano y que únicamente intervendrá cuando tenga que resolver alguna duda

concreta o cuando se dirijan a él en algún momento relacionado con la parte gramatical de la asamblea. La asamblea es un espacio de protagonismo que cede el profesor a los alumnos.

6. desarrollo de la asamblea

Al empezar la clase todos deben sentarse en círculo. El profesor siempre empieza dando los buenos días a la clase, preguntando si todos están bien y, en el caso de que alguien falte, pregunta si algún compañero tiene noticias de este alumno.

A partir de ahí, se le cede la palabra al mantenedor de la asamblea de la semana. El mantenedor siempre empieza la asamblea comentando una noticia de España y otra noticia de Valencia. La noticia sobre Valencia se recomienda que sea alguna sugerencia relacionada con el ocio. Restaurantes recomendados, conciertos, planes para el fin de semana, etc. Una vez comentada la actualidad, el mantenedor de la asamblea empieza con la actividad de conversación personal que haya elegido para ese día. Las actividades de conversación cara a cara son parte de los géneros discursivos orales que el Instituto Cervantes recomienda practicar para el B2. Entre estas conversaciones cara a cara, el Instituto Cervantes distingue tres tipos: informales, formales y transaccionales. Dentro de estos géneros podemos plantear a los alumnos multitud de concreciones:

- Informales: preguntar qué hizo ayer, qué planes tiene para el fin de semana, preguntarle información personal (gustos, familia...)
- Formales: se pueden jugar diversos juegos de roles como consultas profesor-alumno, visitas al consulado...
- Transaccionales: También se pueden practicar juegos de roles focalizados en las interacciones en tiendas y así de paso practicar diferente vocabulario (panaderías, carnicerías, tiendas de ropa...).

Esta interacción la realizará con el profesor. El mantenedor debe elegir entre los tres tipos de interacciones diferentes concreciones para las clases de esa semana. Además, no se pueden repetir interacciones concretas que ya hayan realizado anteriores mantenedores. Lo ideal es que este juego de roles no dure más de tres o cuatro minutos.

Una vez el mantenedor ha finalizado su interacción particular, cederá la palabra al resto de la clase. Dependiendo del día, la asamblea girará en torno a un tema determinado doble. Siempre tendrá una versión personal para que los alumnos se distiendan y una

versión académica para seguir reflexionando y practicando sobre contenidos gramaticales relacionados con el aprendizaje del español:

- Los lunes cada alumno nos contará una cosa divertida, diferente o extraña que haya hecho o que le haya pasado durante el fin de semana. En cuanto a la vertiente académica, los alumnos tendrán que hacer una pregunta sobre alguna duda de uno de los temas gramaticales tratados la semana anterior en clase o, en caso de no tener dudas, deberán levantarse y decir en voz alta una frase en la que usen alguna estructura trabajada la semana anterior.
- Los martes es el día de compartir recetas de cocina. Cada alumno compartirá lo que ha cenado la noche anterior. Normalmente, los lunes son días en que los alumnos no suelen salir por la noche y por tanto hay más probabilidad de que hayan cenado en casa. Se les anima, sobre todo, a compartir dos tipos de recetas: o recetas que ellos cocinen porque son de tradición familiar o recetas de supervivencia divertidas (las típicas recetas que haces cuando tienes poco dinero o cuando tienes pocos ingredientes y haces mezclas extrañas).
- La parte gramatical de los martes corresponde con dudas generales del español. Deben preguntar al resto de la clase si les pueden resolver algo que no hayan entendido en relación con alguna producción real que hayan visto, leído o escuchado. Los compañeros aventurarán sus explicaciones y, finalmente, si no le pueden ayudar sus compañeros, el profesor dará la explicación.
- Los miércoles es el día de echar de menos a las familias. Cada alumno nos presentará a algún amigo o familiar suyo y contará algo que echa de menos de ella o él. Como es el día de mitad de la semana, en la parte relacionada con el componente lingüístico toca evaluar cómo están transcurriendo las clases de esta semana en relación con el punto gramatical elegido para que sirva de conductor. Para realizar esta evaluación, a los alumnos se les proporciona la primera semana de curso un documento con las siguientes preguntas que les debe servir de base para construir su reflexión:
 - ¿Entiendes hasta este momento todo lo que se te ha explicado en clase? En caso de que la respuesta sea negativa, ¿Qué es lo que no has entendido?
 - ¿Hay algo en relación con el tema elegido que pensabas que se iba a explicar en clase y no se ha explicado?
 - ¿En qué te gustaría que se profundizase durante el jueves y el viernes?

- ¿Crees que las actividades realizadas son adecuadas para la práctica de este tema?
- ¿Consideras que lo aprendido durante estos días tiene una aplicación real en tu día a día en España?
- Los jueves son los días únicamente culturales. Cada alumno debe recomendar una película, serie, libro o grupo de música que le guste. Da igual que sea en español o en cualquier idioma. La práctica de español que se busca con esta actividad se puede hacer de dos formas: libre o a partir de semanas temáticas. A partir de nuestra experiencia hemos comprobado que las semanas temáticas son más productivas. Como ejemplo de semana temática puede ser: cine español, música española, cine de horror... Al tener un contexto común, permite coloquios más uniformes y fomenta más la participación, pues al tener todos una misma base, comparten más puntos en común desde donde construir el diálogo. Para la recomendación cultural se les proporciona una ficha que les sirve como base para su intervención. Además, el alumno deberá hacer un pequeño resumen si es libro, enseñar el tráiler si es película o poner un fragmento si es una canción. La ficha consta de los siguientes apartados:
 - Título y autor
 - Plataforma donde lo puedes encontrar.
 - Adjetivo que mejor lo define.
 - Razones por la que nos gusta.
 - Razones por las que creemos que a otros no les puede gustar.
- Los viernes son los días dedicados al léxico y a los modismos y frases hechas. Cada alumno debe llevar a clase tres palabras que no conocía del español (que habrá buscado previamente en el diccionario) y las compartirá con sus compañeros a la vez que tres posibles definiciones.
- En la parte de expresiones coloquiales y frases hechas, a cada alumno se le designa como experto en un campo léxico durante todo el curso. Dentro de ese campo léxico, el estudiante plantea dos modismos y da un ejemplo de uso de cada uno. El resto de los compañeros tiene que deducir cuál es el significado de cada uno de ellos. Los campos léxicos que se utilizaron en el último curso en el que se aplicó esta actividad fueron: el cuerpo humano (I y II), alimentos, animales, colores, geografía, literatura y calendario.

7. EVALUACIÓN

Para esta actividad se realizan tres tipos de evaluaciones: una evaluación continua basada en una parrilla que se centra en el desarrollo de la lengua oral del alumno. Una autoevaluación oral final por parte de cada alumno en la que se reflexiona sobre su participación en la actividad y su evolución en el uso de la lengua oral. Y finalmente, una encuesta dirigida a conocer qué opinión les merece a los alumnos la actividad y qué aspectos de mejora creen que podría haber.

7.1. Evaluación continua

Este tipo de evaluación la desarrollará el profesor durante las distintas sesiones. En cada sesión no se evalúa a todos los alumnos. Se trata de centrarse en uno o dos alumnos por sesión y poder prestar atención a sus producciones para tener una idea del estadio en el que se encuentran y poder conocer mejor su evolución cuando se les vuelva a evaluar. Asimismo, tampoco se evaluaron todos los ítems de la parrilla en todo momento. La parrilla se hizo conscientemente extensa e intentando abarcar muchos campos para poder usarla con distintos fines evaluativos dependiendo de en qué aspectos nos quisiéramos centrar en cada intervención.

La parrilla de evaluación fue la siguiente:

Tabla 1.

Parrilla de evaluación

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	nunca
coherencia				
Usa conectores				
Tiene una progresión temática adecuada				
Usa adecuadamente los elementos				

cohesionadores del discurso				
fluidez				
El discurso se realiza sin pausas innecesarias				
El ritmo de habla es adecuado				
Pronuncia correctamente los fonemas				
La entonación oracional es correcta				
corrección				
Los errores no afectan a la comprensión				
Se autocorriges				
Usa estructuras gramaticales propias del nivel				
Riqueza léxica				
Usa léxico adecuado al tema				
Cuando no sabe una palabra usa un circunloquio adecuado				

Estructura conversacional				
Aporta datos relevantes al tema				
Interviene cuando tiene el turno de palabra				
Escucha con atención a sus compañeros				

7.2. Autoevaluación final de los alumnos

Esta evaluación la realizará el mismo alumno el último día de clase. En ella se pretende valorar dos puntos relacionados con la adquisición de conocimientos por parte del alumno: el primero de ellos en relación con la percepción que han tenido de la asamblea como actividad de desarrollo de la lengua oral; el segundo, en relación con la percepción que han tenido de su propio desarrollo oral personal a través de las sesiones de la asamblea.

Para valorar estos puntos se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas a partir de las cuales los estudiantes podrían establecer pequeñas reflexiones. Las preguntas que se les plantearon fueron las siguientes:

- ¿El tiempo dedicado a la asamblea ha sido productivo en tu aprendizaje y práctica del español oral? Razona tu respuesta.
- ¿La asamblea ha sido una actividad coherente con los contenidos desarrollados en la clase de español? Razona tu respuesta.
- ¿Qué habilidades orales has mejorado gracias a la actividad de la asamblea?
- En una escala del 1 al 10 ¿Cómo crees que ha sido de provechoso para tu aprendizaje del español el tiempo invertido en la asamblea, tanto en la parte de preparación fuera de clase como en la parte de práctica en clase?

8. CONCLUSIONES

A falta de un análisis exhaustivo de los distintos elementos de valoración por parte de los estudiantes, en estas conclusiones nos vamos a centrar en las observaciones llevadas a cabo por los profesores durante la realización de las actividades. Estas observaciones están basadas en la observación directa de la actividad y en la evaluación continua realizada al alumnado mediante las parrillas anteriormente descritas.

En cuanto a la observación directa, al principio costó que los estudiantes se tomasen en serio y se implicasen en la asamblea. Esto se debió sobre todo a dos factores: el primero de ellos es que les costó entender la actividad como una parte más de la clase que iba a servirles para desarrollar sus habilidades del español y que iba a ser evaluada por el profesor.

El segundo factor que influyó en que hubiese una tardía implicación de los estudiantes en la asamblea fue el hecho de que esta actividad requiere, en algunos momentos, una preparación fuera de la clase. Este hecho hizo que, en algunos momentos, sobre todo al principio, la actividad estuviese falta de ritmo o de interés porque algunos alumnos no habían realizado las actividades culturales previas a la puesta en común.

Sin embargo, conforme fue avanzando la asignatura, bien fuese porque los estudiantes cogieron más ritmo de clase o bien porque se fuesen interesando más por la actividad, o bien por una combinación de ambas razones, la implicación fue en aumento y se notó un cambio de actitud que hizo que la actividad fuese mucho más fluida y productiva. Esta buena disposición duró, con algún que otro esperable altibajo, hasta el final de la asignatura.

Otro dato que, pese a que era esperable y se previó, aunque no lo suficiente, fue la importancia de la formación como mantenedores de asamblea a los alumnos. Se dedicó una de las primeras sesiones para explicar en qué consistía esta figura y su importancia para la actividad. Sin embargo, no todos los mantenedores actuaron igual durante todas las semanas. Y si el estudiante que actúa como mantenedor no lleva preparada la actividad o no tiene una buena disposición, toda la actividad se resiente. Para futuras actuaciones, convendría incidir en esta formación y seguimiento de la figura mediante reuniones semanales con cada nuevo mantenedor.

REFERENCIAS

- Agustín, M. P. (2007). La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: Estudio preliminar de las creencias de aprendices. En Enrique Balmaseda Maestu (coord.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación de Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño: Universidad de la Rioja, 161-173.
- Berlanga, M.J., Mayorga, M.J. y Gallardo, M. (2015). Las asambleas en Educación Infantil: proyecto de grupo y espacio de crecimiento. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 21-35. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- D'Angelo, E., Medina, A. (1997). La Asamblea en Educación Infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía. *Investigación en la Escuela*, 33, 79-88.
- Pons, M. (2014). Cómo comunicarse con alguien que “no sabe hablar”. Expresión e interacción orales en los niveles iniciales de ELE. *Campo Abierto*, 33 (2), 65-82. <https://relatec.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1593/1001>
- Sánchez, S, y González, C. (2016). La asamblea de clase en Educación Infantil: un espacio para crecer en grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 133-150. <https://doi.org/10.35362/rie7108>. rieoei.org/historico/documentos/rie71a06.pdf
- Seisdedos, M. (2004). La asamblea en la escuela infantil. *Aula de Infantil*, 19, 32-36.
- Wells, G. (1985). *Language Development in the Pre-School Years*. Cambridge: Cambridge University Press.

CAPÍTULO 60

SIMULACIÓN Y TELESIMULACIÓN COMO RECURSO EDUCATIVO EN CIENCIAS DE LA SALUD ANTE LA CONTINGENCIA

Carolina Barrios Penna, Pilar Torres Martínez y Ricardo Ortega González

Universidad San Sebastián, Facultad de Odontología, Concepción, Chile.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día se considera al estudiante un agente importante en el proceso enseñanza aprendizaje. La enseñanza representa un camino para solucionar los problemas educativos. Existen varias formas de instrucción, pero cada vez es más necesario ocupar métodos integrales y eficientes que hagan pensar activamente en los entornos académicos (Prieto-Parra et al., 2020) permitiendo desarrollar habilidades cognitivas superiores (González-Murillo et al., 2017). La exposición de los estudiantes de educación superior a aprendizajes innovadores a través de actividades sensoriales y digitales, que les permitan incorporar el pensamiento crítico y la creatividad, les permitirá lograr una mejor comprensión y desempeño académico (Crittenden et al., 2019).

La simulación en el contexto educacional del área salud se utiliza ampliamente (Nestel et al., 2019) y se define como la reproducción de experiencias y procesos del mundo real dentro de un ambiente controlado, que permite a los estudiantes reconocer estrategias y enfoques en situaciones clínicas (Ryall et al., 2016). En la educación en ciencias de la salud, se considera un elemento fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, principalmente porque permite “poner a trabajar” a los estudiantes en ambientes controlados situados en casos reales, permitiendo desarrollar no solo un aprendizaje significativo, sino que también habilidades cognitivas superiores como el pensamiento crítico (Valencia et al., 2016) y el desarrollo de habilidades de abstracción (Basawapatna, 2016; Sindy y Tapasco, 2017). Uno de los avances en esta área es la simulación basada en computadora o virtual, la que ha permitido entregar nuevas oportunidades de aprendizaje y entrenamiento aun cuando la presencia física no es posible (Edwards et al., 2020). Ésta, desde el punto de vista educacional cobra gran relevancia,

ya que junto a todas sus otras etapas (briefing, debriefing) potenciarían aún más la retención, el razonamiento y el pensamiento crítico, desafiando a los estudiantes la hipótesis diagnóstica inicial (Plackett et al., 2020). Una de las derivaciones de la simulación virtual es la simulación virtual háptica. El término háptico viene del griego *haptikós* que significa tacto (Real Academia Española, 2018). Estos dispositivos tienen la capacidad de interactuar con un sistema computacional y a su vez generar una retroalimentación táctil al usuario, entregando la sensación realística del procedimiento con una retroalimentación de fuerzas al estímulo que se está enfrentando el simulador, entregando la percepción táctil y kinestésica (torque, fuerza, velocidad, etc.) a través de Internet (Pabón, 2018; Antonakoglou et al., 2018, Liyoshi et al., 2019).

La Realidad virtual o telepresencia es generada por tecnologías que permiten al usuario interactuar en un entorno tridimensional en tiempo real y le dan la sensación de estar en algún lugar estando en otro (Pabón, 2018). Las condiciones sanitarias actuales nos han forzado a acelerar el proceso de incorporación de la realidad virtual en nuestras prácticas pedagógicas, especialmente de la educación a distancia y en las carreras de la salud del paso de la simulación a la tele simulación.

La tele simulación se puede definir como aquellos procesos de innovación que utilizan internet para vincular simuladores entre un instructor y un alumno en diferentes ubicaciones (Okrainec et al., 2010). Esto es particularmente útil en sectores rurales donde los estudiantes deben viajar mucho tiempo para recibir la misma experiencia educacional. La definición más aceptada en la literatura es la presentada el año 2016 en la Conferencia de la sociedad de simulación del cuidado de salud internacional y corresponde a “un proceso mediante el cual los recursos de telecomunicación y simulación se utilizan para proporcionar educación, capacitación y / o evaluación a los estudiantes desde una ubicación a distancia” (McCoy et al., 2017, p. 133). Tiene el potencial de ser un método innovador y bien aceptado por la comunidad académica en contextos separados geográficamente mediante conexión a internet (Beissel et al., 2017). La telesimulación y teledebriefing conectarían a expertos con aprendices mediante un sistema de videoconferencia para así ver un escenario real o simulado y después tener una discusión (Lee et al., 2019). Es un nuevo nicho dentro de la simulación, por lo que su eficacia necesita ser demostrada mediante investigación (McCoy et al., 2019) y podría proporcionar educación en esta área y realizar capacitación de instructores en menos

tiempo y recursos que la simulación en persona y, por lo tanto, aumentar el acceso a la educación en este ámbito a nivel global (Hayden et al., 2018).

La telesimulación ha demostrado ser una herramienta útil en el desarrollo de habilidades procedimentales principalmente en el área de la medicina (Jarufe et al., 2018; Beissel et al., 2017; Naik et al., 2020; Lee et al., 2019; Mc Coy et al., 2019; Quezada et al., 2020; Jewer et al., 2019; Okrainec et al., 2016; Edwards et al., 2020), sin embargo, surge la interrogante de si estos resultados pueden extrapolarse a la educación en Odontología. De aquí surge la inquietud de investigar la evidencia actual que existe en relación la simulación y la telesimulación como recurso educativo en ciencias de la salud y especialmente en Odontología, ante la contingencia.

2. MÉTODO

Se realizó una revisión bibliográfica haciendo una búsqueda de artículos en bases de datos PubMed, EBSCO, Scielo, Google Académico, Wiley y Elsevier utilizando las palabras claves: Telesimulación, Telesimulation, Education, Educación, Salud, Health, Simulación, Simulación háptica. Los criterios de inclusión fueron todos aquellos artículos publicados desde al año 2016 tanto en español como en inglés que trataran de telesimulación en estudiantes de pregrado y postgrado del área de ciencias de la salud. Se excluyeron todos aquellos que no cumplieran con estas características. Se encontraron finalmente 22 artículos que cumplieron con estos criterios. Posteriormente se elaboró una tabla Excel para resumir y extraer las conclusiones más importantes de cada uno.

3. RESULTADOS

Se seleccionaron 22 artículos de los cuales 7 eran cuasiexperimentales, 6 eran experimentales, 2 comunicaciones, 2 libros, 1 revisión bibliográfica, 1 editorial, 1 observacional descriptivo, 1 diseño de proyecto y 1 reporte técnico. Los artículos correspondían en su mayoría a Estados Unidos (12), Canadá (3), Chile (2), EEUU/Chile (1), EEUU/Francia (1), EEUU/Arabia Saudita (1), EEUU/Letonia (1), Suiza (1). La muestra fue variable y abarca $n \leq 8$ hasta 135 participantes. Respectos a las carreras, la más estudiada fue Medicina en un 91%. Los instrumentos aplicados en la mayoría de los estudios fueron cuestionarios pre y post actividad planificada y encuestas de percepción para valorar aprendizaje y metodología. Respecto a las conclusiones más relevantes

tenemos que la telesimulación móvil podría ser una forma eficaz de proporcionar tutoría experta y superar una serie de barreras para ofrecer educación médica basada en simulación en lugares rurales y remotos. Las formas más simples de la telesimulación pueden ser usadas como parte del entrenamiento inicial en carreras de la salud, conectando un experto con un estudiante, permitiendo la rápida transmisión de conocimientos y enseñanza de algunos procedimientos que dependerán de la disciplina. En medicina ha demostrado ser tan efectivo como la instrucción en persona para enseñar habilidades quirúrgicas, sin embargo, en los procedimientos odontológicos más específicos como el sondeo periodontal, procedimiento altamente dependiente del feedback táctil, no sería tan útil debido a la dificultad de presentar esta característica fuera de laboratorios especialmente dedicados para esto. El valor de la plataforma de telesimulación está dada por la presencia de un instructor de simulación capacitado y con experiencia para brindar educación independientemente de las restricciones geográficas. La telesimulación puede proveer una significativa baja de costos para programas, instituciones e individuos como también una generación renovada de simulación en centros educacionales. La evidencia que soporta su uso es aún limitada en cantidad de estudios, como su rigor metodológico.

En la tabla 1 se presenta la Clasificación de los estudios revisados según base de datos, idioma, carrera y tipo de estudio por año.

Tabla 1.

Clasificación de estudios según base de datos, idioma, carrera y tipo de estudio por año.

Año	Base de datos	Idioma	Carrera	Tipo de estudio
2020	Google académico (3)	Inglés (6)	Medicina (6)	Experimental (2)
	Pubmed (2)			Cuasi experimental (3)
	EBSCO (1)			Libro (1)
2019	Google académico (2)	Inglés (6)	Medicina (4)	Experimental (1)
	Pubmed (2)		Carreras de la salud (1)	Cuasi experimental (1)
	EBSCO (2)		Odontología (1)	Libro (1)
				Diseño proyecto (1)
			Revisión bibliográfica (1)	

				Reporte técnico (1)
2018	Google académico (1)	Inglés (2)	Medicina (4)	Experimental (1)
	EBSCO (3)	Español (2)		Cuasi experimental (1)
				Observacional descriptivo (1)
				Editorial (1)
2017	EBSCO (4)	Inglés (4)	Medicina (4)	Experimental (1)
				Cuasiexperimental (1)
				Comentario (2)
2016	EBSCO (2)	Inglés (2)	Medicina (2)	Experimental (1)
				Cuasi experimental (1)

4. DISCUSIÓN

La simulación clínica ha evolucionado para ser un elemento fundamental en la educación médica y en ella se reconocen tres etapas claves para el desarrollo no sólo de un pensamiento crítico, sino que también de un aprendizaje significativo. Estas etapas son (Valencia et al, 2016): Discusión sobre el caso, Intervención o escenario y Reflexión o *debriefing*. El *debriefing* es crucial, donde el facilitador o docente debe asegurar que se cumpla el resultado de aprendizaje y redirigir la discusión hacia ello ya que ayuda a los estudiantes a comprender de forma más clara sus acciones y forma de pensar para mejorar su rendimiento clínico futuro. También permite a los docentes y estudiantes analizar y reflexionar la experiencia del caso simulado, conocer el modelo mental de este último y fomentar el razonamiento detrás de su juicio clínico (Abulebda et al., 2020). Esto se podría potenciar junto con el apoyo de mapas conceptuales. De acuerdo a Marambio (2017), un sujeto que alcanza habilidades cognitivas superiores es capaz de inicialmente adquirir e integrar un contenido y luego lograr un tipo de razonamiento y de rigor frente a este contenido, desarrollando un pensamiento crítico, siendo capaz de: “procesar y reelaborar la información que se recibe para una adecuada resolución de problemas y la toma de decisiones; demostrando, a su vez, un pensamiento creativo: capaz de generar ideas alternativas, soluciones divergentes”. La simulación no solamente ayuda al desarrollo de pensamiento crítico, sino que también ayuda al razonamiento clínico (Marambio, 2017, p. 112), y para que ambos progresen es necesario largos períodos de

tiempo y simulaciones reiteradas. Se señala que 1 hora de simulación de alta fidelidad puede equivaler a 2 horas de clínica tradicional ya que permite integrar los conocimientos de múltiples asignaturas, además de generar confianza, seguridad, satisfacción, empatía, mejor comprensión de la clase teórica y disminuir los niveles de ansiedad (Plackett et al., 2020; Guitard-Quer y Guitard Sein-Echaluce, 2016). La simulación en su modalidad virtual está cobrando relevancia, ya que junto a todas sus etapas potenciarían aún más la retención, el razonamiento y pensamiento crítico. Ésta desafía a los estudiantes la hipótesis diagnóstica inicial (Plackett et al., 2020), pero para esto es relevante tener un buen diseño de software que permita rastrear respuestas, errores técnicos y complejidad de las tareas, además de siempre el docente hacer una demostración del ejercicio a realizar (Brown y McCurry, 2019). Se espera que una educación de calidad mejore las habilidades de abstracción en los estudiantes, lo que genera que las actividades simuladas y modelos de buena calidad se vuelvan cada vez más importantes y el proceso de la abstracción se convierta en una habilidad básica (Basawapatna, 2016; Sindy y Tapasco, 2017). Por este motivo, en las áreas mencionadas, se siguen desarrollando softwares que permiten al estudiante descomponer elementos y buscar algoritmos que resuelvan los problemas que les presenta la herramienta de simulación, hacer mediciones en la entrada de información y observar cómo varían los resultados, consiguiendo con esto una comprensión funcional de los pensamientos de otros, facilitando su propio pensamiento y la oportunidad de la repetición favorece la auto evaluación (Albiter-James et al., 2019).

La telesimulación es una modalidad innovadora, como método de evaluación en el campo de la salud. En los últimos años ha tenido un importante desarrollo en áreas como resucitación pediátrica, cirugía, anestesia, enfermería y medicina de emergencia. Su validez está dada por su capacidad para llegar a los estudiantes en lugares lejanos, lo que ha permitido su adopción amplia y rápida en la educación médica (McCoy et al., 2017; Beissel et al., 2017). Su concepto se centra en el dominio psicomotor del aprendizaje y requiere recursos duplicados en las ubicaciones del instructor y del aprendiz. Los dominios cognitivos (pensamiento) y afectivos (sentimientos) del aprendizaje también son áreas donde la telesimulación podría proporcionar valor en el campo de la educación médica (McCoy et al., 2017) ya que tiene características y se basa en el concepto que hacen que el aprendizaje se produzca en los estudiantes. Estas son, auto dirección, auto regulación, motivación intrínseca, tener previo conocimiento y experiencia, modelos mentales formados, uso razonamiento analógico. La educación basada en simulación

tiene el poder de motivar a los adultos a aprender, incrementando competencia y autonomía. Así, estas experiencias sirven como catalizadores para el aprendizaje, lo cual ocurre durante la reflexión y el debriefing después de cada actividad (McCoy et al., 2017). Dentro de las ventajas que puede ofrecer la telesimulación es la capacidad de impartir formación en entornos con recursos limitados y evaluarlos en forma remota con la posibilidad de eludir los obstáculos temporales y geográficos a la formación académica (Papapagnou, 2017). De acuerdo con Jarufe et al. (2019), parece mostrar beneficios en lograr que los estudiantes adquieran habilidades carentes, acorten sus curvas de aprendizaje y sea una herramienta motivadora, ya que los estudiantes lo reconocen como positivo. Esta modalidad podría proveer a las instituciones una significativa baja de costos para programas. La evidencia que soporta su uso es aún limitada en cantidad de estudios, como su rigor metodológico (McCoy et al., 2017). La investigación futura debería centrarse en establecer directrices estandarizadas para la capacitación a distancia de los académicos y la investigación de los resultados en los estudiantes influenciada por la telesimulación (Lee et al., 2019). Uno de los aspectos más relevantes que destacan las investigaciones en los últimos 5 años es la necesidad de entrenamiento de los académicos o instructores en el ámbito de la simulación (Honda y McCoy, 2020). Por este mismo motivo, la telesimulación podría proporcionar educación de simulación y capacitación de instructores con menos tiempo y recursos que la simulación en persona y, por lo tanto, aumentar el acceso a la educación de simulación en todo el sistema (Hayden et al., 2018).

Los estudios futuros deben abordar la viabilidad técnica, las cuestiones logísticas, la comparación de la telesimulación con otros enfoques de simulación y una evaluación de las limitaciones de las plataformas (Hayden et al., 2018). Uno de los aspectos que se ha investigado en los últimos años, es el teledebriefing. Los estudiantes que participaron en los estudios valoran la experiencia en el uso de la telesimulación y la facilidad que puede existir con la reflexión con el instructor, a pesar de no estar en persona (Gross et al., 2020). La preocupación está en que podría ser menos efectivo que el debriefing persona a persona, pero se reconoce como una opción válida para abarcar estudiantes de distintas profesiones a distancia (Brown y McCurry, 2018). El debriefing es una herramienta muy poderosa que en el área de telesimulación puede ser una alternativa, pero requiere de capacitación del cuerpo docente (Honda y McCoy, 2020), sobre todo si consideramos que uno de los pilares del éxito del entrenamiento simulado, ya sea presencial o a distancia, es la disponibilidad de docentes expertos capaces de guiar el proceso y capaces de

entregar retroalimentación o feedback efectivo, es decir, oportuno y específico (Pabón, 2018; León et al., 2015).

Las barreras se podrían enumerar así: Adquisición de recursos de telecomunicaciones, adquisición de recursos de simulación, asegurar expertos en la materia y asegurar a los educadores experimentados en la financiación de simulación (McCoy et al., 2019). Los retos más importantes en el área serían: conectividad a internet, elegir el software multimedia adecuado, familiaridad con la tecnología, programación de cursos (para diferentes zonas horarias) y establecimiento de relaciones interinstitucionales (McCoy et al., 2019).

5. CONCLUSIÓN

La simulación clínica ha evolucionado para ser un elemento fundamental en la educación en ciencias de la salud y ha evolucionado a la modalidad a distancia o telesimulación, la que permite proporcionar educación y capacitación a distancia en ciencias de la salud permitiendo extender los límites de la educación a lugares remotos facilitando y ampliando el acceso a la educación, derribando fronteras y permitiendo la difusión de nuevos conocimientos y técnicas. Ha sido ampliamente desarrollada en medicina, sin embargo, en procedimientos más específicos de odontología requiere mayor desarrollo por la necesidad de la retroalimentación táctil.

El valor de la plataforma de telesimulación está dada por la presencia de un instructor de simulación capacitado y con experiencia en educación. Puede proveer una significativa baja de costos para programas, instituciones e individuos como también una generación renovada de simulación en centros educacionales.

REFERENCIAS

- Abulebda, K., Auerbach, M., & Limaiem, F. (2020) Debriefing Techniques Utilized in Medical Simulation. StatPearls Publishing.
- Albiter-Jaimes, J., Mendoza-Mendez, R. V., & Dorantes Coronado, E. J. (2019). El pensamiento computacional en la electrónica: La importancia del software de simulación en la comprensión del principio de funcionamiento de los componentes electrónicos. (Spanish). *3C TIC*, 8(4), 85–113. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2019.84.85-113>.

- Antonakoglou K., Xu X., Steinbach E., Mahmoodi T. and Dohler M. (2018). Toward Haptic Communications Over the 5G Tactile Internet. *IEEE Communications Surveys & Tutorials*, vol. 20, no. 4, pp. 3034-3059, Fourthquarter 2018, doi: 10.1109/COMST.2018.2851452.
- Basawapatna, A. (2016). Alexander Meets Michotte: A Simulation Tool Based on Pattern Programming and Phenomenology. *Educational Technology & Society*, 19(1), 277–291.
- Beissel, A., Lilot, M., Bauer, C., Beaulieu, K., Hanacek, C., Desebbe, O., Cannesson, M., Lehot, J.-J., & Ricks, C. (2017). A trans-atlantic high-fidelity mannequin based telesimulation experience. *Anaesthesia, Critical Care & Pain Medicine*, 4, 239.
- Brown., T. M., & McCurry, M.K. (2019). An Integrative Review of Clinical Reasoning Teaching Strategies and Outcome Evaluation in Nursing Education. *Nursing Education Perspectives*,40(1),11-17.
- Brown, D. K., Wong, A. H., & Ahmed, R. A. (2018). Evaluation of simulation debriefing methods with interprofessional learning. *Journal of Interprofessional Care*, 32(6), 779–781. <https://doi.org/10.1080/13561820.2018.1500451>.
- Burckett-St Laurent, D. A., Cunningham, M. S., Abbas, S., Chan, V. W., Okrainec, A., & Niazi, A. U. (2016). Teaching ultrasound-guided regional anesthesia remotely: a feasibility study. *Acta Anaesthesiologica Scandinavica*, 60(7), 995–1002. <https://doi.org/10.1111/aas.12695>
- Crittenden, W. F., Biel, I. K., & Lovely III, W. A. (2019). Embracing Digitalization: Student Learning and New Technologies. *Journal of Marketing Education*, 41(1),5-14.
- Edwards, D. A., Lamptang, S., Mahoney, B.; Minehart, R. D., and Pian-Smith, M. C. M. (2020). Computer- and Web-Based Simulators and Virtual Environments Comprehensive Healthcare Simulation: Anesthesiology (Cham: Springer International Publishing), 117–125. doi: 10.1007/978-3-030-26849-7_12
- Garland, C., Wilson, J. A., Parsons, M. H. & Dubrowski, A. (2019). The Application of Low-fidelity Chest Tube Insertion Using Remote Telesimulation in Training Healthcare Professionals. *Cureus*. Cureus. doi:10.7759/cureus.6273.
- González-Murillo, L.A., Cárdenas-Galindo, J.A., & Arellano-González, J.C. (2017). Desarrollo de habilidades del pensamiento de orden superior a través de actitudes de desempeño. *Revista electrónica anfei digital*, (6), 1-9. www.anfei.org.mx/revista.

- Gross, I. T., Whitfill, T., Auzina, L., Auerbach, M., & Balmaks, R. (2020). Telementoring for remote simulation instructor training and faculty development using telesimulation. *BMJ Simulation and Technology Enhanced Learning*, bmjstel-2019.
- Guitard-Quer, A., & Guitard Sein-Echaluze, M. (2016). Actividades de aprendizaje tradicionales y nuevas metodologías docentes como la simulación: Valoración de los estudiantes de enfermería. *Revista del CIDUI*, 3.
- Hayden, E. M., Kelly, A. K. H. R., Yager, P. H., & Salazar, G. M. (2018). Mannequin-based Telesimulation: Increasing Access to Simulation-based Education. *Academic Emergency Medicine*, 2, 144.
- Honda R, McCoy CE. Telebriefing in Medical Simulation. [Updated 2020 Aug 24]. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2020 Jan-. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK546584/>.
- Jarufe, N., Barra, M., & Varas, J. (2018). Centros de simulación quirúrgica regionales y certificación a distancia (telesimulación). Una innovación pionera en el mundo conducida por la Sociedad de Cirujanos de Chile. *Revista Chilena de Cirugia*, 70(4), 307–308. <https://doi.org/10.4067/s0718-40262018000300307>.
- Jewer, J., Parsons, M. H., Dunne, C., Smith, A., & Dubrowski, A. (2019). Evaluation of a Mobile Telesimulation Unit to Train Rural and Remote Practitioners on High-Acuity Low-Occurrence Procedures: Pilot Randomized Controlled Trial. *Journal of medical Internet research*, 21(8), e14587. <https://doi.org/10.2196/14587>.
- Lee T. Donohue, Kristin R. Hoffman, & James P. Marcin. (2019). Use of Telemedicine to Improve Neonatal Resuscitation. *Children*, 6(4), 50. <https://doi.org/10.3390/children6040050>.
- León F. F., Varas C. J., Buckel S. E., Crovari E. F., Pimentel M. F., Martínez C. J., Jarufe C. N., Boza W. C. (2015). [Simulación en cirugía laparoscópica](https://doi.org/10.1016/j.cireng.2014.02.022). *Cirugía Española*, Volume 93, Issue 1, January, Pages 4-11. <https://doi.org/10.1016/j.cireng.2014.02.022>.
- Liyoshi, K., Tauseef, M., Gebremedhin, R., Mentor, C., Eid, M., George, P., & Jagannathan, R. (2019). Final Report Design of a Haptic-Audio-Visual Tele-Dental Training Simulation.
- Marambio Carrasco, C. (2017). Estrategias para estimular competencias cognitivas superiores en estudiantes universitarios. *Contextos: Estudios De Humanidades Y*

- Ciencias Sociales*, (38), 81-95. Recuperado a partir de <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1336>.
- McCoy, C. E., Alrabah, R., Weichmann, W., Langdorf, M. I., Ricks, C., Chakravarthy, B., Anderson, C., & Lotfipour, S. (2019). Feasibility of Telesimulation and Google Glass for Mass Casualty Triage Education and Training. *Western Journal of Emergency Medicine: Integrating Emergency Care with Population Health*, 20(3), 512–519. <https://doi.org/10.5811/westjem.2019.3.40805>
- McCoy, C. E., Sayegh, J., Alrabah, R., & Yarris, L. M. (2017). Telesimulation: An Innovative Tool for Health Professions Education. *AEM Education and Training*, 1(2), 132–136. <https://doi.org/10.1002/aet2.10015>
- McCoy, C. E., Sayegh, J., Rahman, A., Landgorf, M., Anderson, C., & Lotfipour, S. (2017). Prospective Randomized Crossover Study of Telesimulation Versus Standard Simulation for Teaching Medical Students the Management of Critically Ill Patients. *AEM education and training*, 1(4), 287–292. <https://doi.org/10.1002/aet2.10047>
- Naik, N., Finkelstein, R. A., Howell, J., Rajwani, K., & Ching, K. (2020). Telesimulation for COVID-19 Ventilator Management Training with Social-Distancing Restrictions During the Coronavirus Pandemic. *Simulation & Gaming*, 51(4), 571–577. <https://doi.org/10.1177/1046878120926561>.
- Nestel D., Scerbo M.W., Kardong-Edgren S.E. (2019) A Contemporary History of Healthcare Simulation Research. In: Nestel D., Hui J., Kunkler K., Scerbo M., Calhoun A. (eds) *Healthcare Simulation Research*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26837-4_2
- Nikouline, A., Jimenez, M. C., & Okrainec, A. (2020). Feasibility of remote administration of the fundamentals of laparoscopic surgery (FLS) skills test using Google wearable device. *Surgical Endoscopy*, 34(1), 443-449.
- Okrainec, A., Henao, O., & Azzie, G. (2010). Telesimulation: an effective method for teaching the fundamentals of laparoscopic surgery in resource-restricted countries. *Surgical endoscopy*, 24(2), 417–422. <https://doi.org/10.1007/s00464-009-0572-6>.
- Okrainec, A., Vassiliou, M., Jimenez, M. C., Henao, O., Kaneva, P., & Matt Ritter, E. (2016). Remote FLS testing in the real world: ready for “prime time.” *SURGICAL ENDOSCOPY*, 7, 2697.

- Pabón Vargas, C. H. (2018). Sistema de realidad virtual para el entrenamiento de médicos en la inserción de herramientas quirúrgicas en la piel. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ingeniería. Maestría en Ingeniería de Sistemas y Computación. Tesis/Trabajo de grado - Monografía - Maestría. <http://hdl.handle.net/10554/40772>.
- Papanagnou, D. (2017). Telesimulation: A Paradigm Shift for Simulation Education. *AEM Education and Training*, 1(2), 137–139. <https://doi.org/10.1002/aet2.10032>.
- Patel, S. M., Miller, C. R., Schiavi, A., Toy, S., & Schwengel, D. A. (2020). The sim must go on: adapting resident education to the COVID-19 pandemic using telesimulation. *Advances in Simulation*, 5(1), 1-11.
- Plackett, R., Kassianos, A. P., Kambouri, M., Kay, N., Mylan, S., Hopwood, J., Schartau, P., Gray, S., Timmis, J., Bennett, S., Valerio, C., Rodrigues, V., Player, E., Hamilton, W., Raine, R., Duffy, S., & Sheringham J (2020). Online patient simulation training to improve clinical reasoning: A feasibility randomised controlled trial. *BMC Medical Education*, 20, 245.
- Prieto- Parra, M., Guzmán-Palacios, L., & Muñoz- González, X. (2020). La lógica evaluativa de los aprendizajes matemáticos en la enseñanza básica: ¿Certificación de logros de aprendizaje u oportunidad para el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores de los estudiantes? *Paideia*, (46), 11-28. <http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1825>.
- Quezada, J., Achurra, P., Jarry, C., Asbun, D., Tejos, R., Inzunza, M., Ulloa, G., Neyem, A., Martínez, C., Marino, C., Escalona, G., & Varas, J. (2020). Minimally invasive tele-mentoring opportunity-the mito project. *Surgical endoscopy*, 34(6), 2585–2592. <https://doi.org/10.1007/s00464-019-07024-1>.
- Real Academia Española. (2018). Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario). <https://dle.rae.es/háptico>.
- Ryall, T., Judd, B. K., & Gordon, C. J. (2016). Simulation-based assessments in health professional education: a systematic review. *Journal of multidisciplinary healthcare*, 9, 69–82. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S92695>.
- Sindy, M., & Tapasco, O. (2017). Research and experimentation in the development of abstract thought: An analysis. *Revista Antioqueña de Las Ciencias Computacionales y La Ingeniería de Software (RACCIS)*, 7(2), 36–45.

Valencia-Castro, L. Tapia-Vallejo, S., & Olivares-Olivares, S.L. (2016). La simulación clínica como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de medicina. *Investigación en Educación Médica*, 8(29),13-22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2016.08.003>.

Villagrán Gutiérrez, I. A. (2018). Programa para el entrenamiento por tele-simulación para laparoscopia: una perspectiva desde la experiencia de usuario (UX). Tesis de magister.

CAPÍTULO 61
FORTALECIMIENTO DEL MOVIMIENTO DE LOS NIÑOS/AS Y
ADOLESCENTES TRABAJADORES DE POTOSÍ (BOLIVIA). PROYECTO
PILOTO DE EMPRENDIMIENTO SOCIAL “APRENDIENDO A
EMPRENDER”.

M^a Dolores Fernández Malanda y Mara García Rodríguez

1. INTRODUCCIÓN

En Bolivia, considerado uno de los países más empobrecidos de América Latina, más de 800 mil niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años trabajan. La heterogeneidad geográfica y étnica coexisten junto a elevados índices de desigualdad económica y social: el 63 % de los bolivianos vive por debajo del umbral de la pobreza. Las desigualdades se incrementan en el medio rural, dónde el 82% de la población acumula carencias en educación, agua potable, calidad de vivienda y saneamiento básico.

En el caso de Potosí, la provincia en la que se inserta nuestro pequeño proyecto, la gran mayoría de las familias se encuentran en situación de pobreza y extrema pobreza, trabajando bajo condiciones altamente precarias, siendo los niños, niñas y adolescentes los que, de manera directa, ven vulnerados sus derechos básicos, obligados a insertarse en el mundo laboral desde temprana edad, en muchas ocasiones en condiciones de explotación. Las condiciones laborales de los Nat's (Niños, niñas y adolescentes trabajadores) impiden en la mayoría de los casos un acceso normalizado a la educación y a la especialización.

La realidad de pobreza del Departamento (87% según los últimos datos de la CEPAL) hace que los hogares potosinos tengan que buscar diferentes medios para poder subsistir, por esta razón el trabajo infantil es común en las familias. Más del 40% de los Nat's no asiste a la escuela. Los Nat's tampoco cuentan con atención en salud; aunque el Estado oferta un servicio de atención a través del Seguro Universal Materno Infantil (SUMI), éste solo cubre a menores de 5 años y mujeres embarazadas.

Pese a que la legislación boliviana establece la edad mínima para el trabajo en 10 años, son muchos los niños y niñas que debido a su situación familiar desempeñan actividades remuneradas para garantizar su acceso a la educación, la alimentación y las necesidades básicas, incluyendo el apoyo a sus familias. En las conversaciones mantenidas con el colectivo de los y las Nat's siempre han manifestado su interés y opción por seguir trabajando así como por mejorar las condiciones de su actividad pues es el pilar esencial para garantizar la cobertura de otros derechos básicos. Esto les llevó a elevar como colectivo organizado sus demandas al Gobierno del Estado Plurinacional para que estableciera un marco legal que garantizara sus derechos tanto como niños y niñas como por su condición de trabajadores/as.

Sin embargo, y pese a haber adquirido voz a nivel nacional e internacional al conseguir que se cambiara la Constitución del país para ampliar la edad en la que podían empezar a trabajar, la situación económica de la mayoría de ellos/as no ha mejorado repitiéndose generación tras generación la espiral de ex Nat's cuyos hijos/as también trabajan.

Aunque los Nat,s enfrentan situaciones muy adversas se encuentran muy motivados para salir adelante y poder aspirar a cambiar su realidad con esfuerzo y dedicación. Por ello, algunos menores se han organizado y colaboran de forma activa en organizaciones sectoriales. En la actualidad, y hablando del Departamento de Potosí, se encuentran agrupados en 18 grupos o sectores de trabajo, y están organizados en el Consejo de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores Organizados de Potosí (CONNAT'SOP).

Los beneficiarios de la mayor parte de los sectores (83%) son trabajadores por cuenta propia y tienen un ingreso promedio de 2.5 dólares por día que son invertidos en alimentos, educación y otros gastos extras. El restante (17%) están conformados por Nat's que tienen un trabajo de dependencia, remunerado bajo un acuerdo verbal que se realiza entre el patrón y el Nat. La mayoría de las veces este arreglo se hace sin la intervención de los padres y/o tutores, siendo una de las causas que genera explotación laboral. El promedio de sueldo mes que percibe un Nat que trabaja en este tipo de trabajo oscila entre los 30 y los 50 dólares mensuales que son invertidos en sus estudios, vestimenta y una gran parte para apoyar los gastos de la casa.

El trabajo de los Nat's varía en función de su ciudad de origen; por ejemplo, en la ciudad de Villazón trabajan como estibadores; en Tupiza existen Nat's que trabajan en

las pensiones, ayudantes de cocina, lustrabotas; en Puna existen ayudantes de flotas (autobuses), también quienes trabajan en las haciendas (fincas) y domicilios como peones. En Betanzos existe un trabajo de cargadores (mercadería en general), vendedores ambulantes y lustrabotas; finalmente en Uyuni existen Nat's que trabajan de ayudantes en cafeterías, hoteles y guías de turismo. El trabajo de los Nat's en el campo está relacionado con la agricultura y la pecuaria. Esta labor no es considerada como trabajo, sino como apoyo a la economía familiar, y es parte de la cultura de las comunidades campesinas e indígenas de origen quechua y aymara. En la ciudad de Potosí se han identificado diversidad de sectores: albañilería, artesanía, atención de café Internet, ayudante de oficios varios, ayudante de cocina, labores de casa, perforista (mina), estibador, carpintería, chapista, cocinero, electricista, trabajador industrial, lavaplatos, limpia lápidas, lustra calzados, mecánica, minería, niñera, aparcacoches, peluquería, repartidor, ayudante de panadería, ayudante de sastrería, soldador, atención de surtidos de hidrocarburos, vendedor, trabajos varios. Los sectores más destacados son: comercio, albañilería, mecánica, minería, limpieza, labores de casa y niñera.

Los Nat's son un colectivo muy vulnerable que proviene de familias en extrema pobreza, la mayoría de ellas migrantes del área rural con muy bajo o nulo nivel de escolaridad. Esta situación negativa hace que los Nat's no sean sujetos de pleno derecho; gran parte no asiste a la escuela, muy pocos llegan al bachillerato y sólo unos cuantos a la universidad y/o algún instituto de formación profesional; tampoco tienen el cuidado de su salud por parte de sus padres y mucho menos del Estado. La mala alimentación provoca un bajo rendimiento escolar y laboral que no es comprendido por sus empleadores, los profesores y la misma población que recibe sus servicios.

La situación de inestabilidad socioeconómica en la que viven las familias de los Nat's, ocasiona que sean objeto de maltrato físico y psicológico. Ante esta situación la calle y el trabajo se convierten en una opción para alejarse de este ambiente hostil; sin embargo, la calle no es mejor que la casa: muchos Nat's enfrentan riesgos como el acoso sexual, la explotación laboral, la delincuencia, drogodependencias y prostitución, o el acoso de las pandillas.

Frente a esta realidad, existen instancias del Estado como las *Defensorías de la Niñez y la Adolescencia*, el *Servicio de Gestión Social*, la *Dirección Departamental del Trabajo* y los *Juzgados de la Niñez y la Adolescencia* encargadas de brindar apoyo, protección y defensa de sus derechos y de su seguridad asignadas por la ley 2026 (Código

Niño, Niña y Adolescente), pero lamentablemente no pueden cumplir su rol por la falta de recursos económicos y de profesionales, por lo que existe una seria desprotección de los Nat's tanto a nivel estatal como familiar.

En el año 2009 un grupo de personas de diferentes ámbitos –el empresarial (Cámara de Comercio de Potosí), el social (*Tierra de Hombres*, PASOCAP) y el universitario (Universidad Domingo Savio en su sede de Potosí; la Universidad de Burgos y la Universidad Paris Diderot)- se reunió para idear estrategias con las que empezar a cambiar las perspectivas de futuro de los niños/as y adolescentes. Desde entonces, tanto profesorado como alumnado de la Universidad de Burgos se han trasladado cada año a la zona y han colaborado en distintos proyectos de cooperación contando con el apoyo económico de las Acciones en Cooperación para PDI y PAS, y a las becas del PACCID gestionadas desde el Centro de Cooperación y Acción Solidaria, dependiente del Vicerrectorado de Internacionalización, Movilidad e Investigación.

Contamos con la enorme experiencia previa de PASOCAP (Pastoral Social Cáritas de Potosí) y de la ONGD europea *Tierra de Hombres* que llevan más de dos décadas de trabajo con el colectivo apoyando proyectos para el fortalecimiento y el empoderamiento de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de la ciudad de Potosí (Bolivia). El acompañamiento y abordaje a los colectivos de Nat's resulta esencial para proteger otros derechos, ya que apoyar a esta organización, así como la capacitación técnica o el acceso a mercados seguros de sus integrantes, facilita su protección ante (como denomina la OIT) las peores formas de trabajo infantil, asegurando el acceso a la educación y estableciendo mecanismos de acceso a la salud o a la seguridad en el ámbito laboral; de ahí la apuesta para su formación técnica y para la mejora de sus emprendimientos productivos.

Fruto de estos años de colaboración interinstitucional, en octubre de 2015 se dieron los primeros pasos con el proyecto piloto “Aprendiendo a Emprender I” (hasta la actualidad ya se han desarrollado 4 proyectos más de “Aprendiendo a Emprender” con diferentes sectores de Nat,s)

“Aprendiendo a Emprender I” fue puesto en marcha por: empresarios potosinos, los técnicos de PASOCAP (liderados por su presidente Marco Abascal), los técnicos de las ONGDs *Tierra de Hombres* y *Save the Children*, por 4 estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universidad de Burgos (Víctor Velasco, Juan Fernández, Tamara Puertas, David San Segundo) con una de sus profesoras, y por profesionales del arte y la

educación de la Escuela de narradores *Chiri Wayrita*, perteneciente a Extensión Universitaria de la Universidad Domingo Savio en su sede de Potosí.

Hay una larga tradición de trabajo infantil en Potosí por su propia naturaleza de ciudad muy vinculada a campamento minero. Esta tradición también se manifiesta en que en Potosí los Nat's están adquiriendo un mayor número de roles intermedios en el trabajo con dependientes a su cargo. La jornada media de los Nat's se sitúa en torno a las ocho horas de trabajo al día. Los salarios diarios son diversos, como ya hemos mencionado, siendo los más altos aquellos relacionados con los oficios de la minería.

Los Nat's tienden a insertarse en los espacios donde los adultos no desean trabajar, aunque la gran mayoría de ellos piensa que las organizaciones de Nat's pueden generar alternativas laborales propias. Para el desarrollo de estas iniciativas económicas propias requieren de capital, capacitación, organización y oportunidades.

Las autoridades, instituciones y adultos consideran que las alternativas laborales para los Nat's son malas. La mayoría de los profesionales entrevistados señalan que debería haber otras alternativas laborales orientadas hacia la ampliación del mercado laboral y el mejoramiento de las condiciones laborales. Todo esto motivó a poner en marcha el proyecto "Aprendiendo a Emprender".

La población destinataria fue un grupo inicial de 25 "canillitas" (vendedores de periódicos ambulantes) entre los 12 y los 18 años que fueron seleccionados por ser uno de los sectores más visibles y mejor organizados, con el objetivo de que mejoraran sus capacidades organizativas y gestoras en el trabajo desde perspectivas pedagógicas, respetando las diferencias individuales, y tratando de cuidar la autoestima de los niños, niñas y adolescentes, teniendo en cuenta los difíciles contextos en los que se desenvuelven y desarrollan.

El proyecto, que fue llevado a cabo durante los meses de enero, febrero y marzo de 2016, coincidiendo con parte del periodo vacacional en las escuelas, se desarrolló partiendo de dos enfoques:

a) El pedagógico, ya que gran parte del equipo de trabajo estaba formado por educadores y pedagogos dando especial importancia a una serie de aspectos fundamentales para el desarrollo del niño/a, como son la necesidad de invertir en su educación, la importancia de apoyar a la familia (como eje vertebrador de formación y bienestar), o la incidencia en competencias aplicables tanto en la vida laboral como en la

personal. Los espacios y tiempos se adaptaron a las condiciones de cada uno de los/as participantes.

b) La emprendedora, sostenida principalmente por empresarios/as y emprendedores/as potosinos con ayuda de metodologías adaptadas de mejora continua de la calidad que permitieron a los participantes tener un mayor conocimiento y control de su actividad económica, verificando indicadores y metas para la mejora de sus capacidades tanto individuales como comunitarias, el tiempo de venta invertido y los ingresos obtenidos, todo ello implementado en su entorno laboral con seguimientos que permitieron conocer en profundidad la situación de trabajo de cada uno de ellos/as, motivarles para asistir a los talleres de formación en emprendimiento social, así como crear vínculos entre los participantes para fomentar el sentimiento de dignidad y pertenencia al colectivo de Nat's, y competencias como el trabajo en equipo, la complementariedad y la reciprocidad .

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

Objetivo general:

- Contribuir a la generación de empleo, al desarrollo local y a la reducción de la pobreza de los Nat's y de toda la Comunidad.

Objetivos específicos:

-Lograr la capacitación técnica de los Nat's para poner en práctica micro-emprendimientos.

-Crear una comunidad de micro-emprendedores que promuevan actividades económicas sostenibles y empleo decente.

-Fomentar el ahorro para crear una pequeña red de protección que reduzca la vulnerabilidad ante la falta de fuentes de financiación alternativas.

-Fomentar el espíritu emprendedor promoviendo conductas y actitudes de colaboración, coordinación, superación de conflictos, asunción de responsabilidades.

-Implantar y desarrollar un programa específico para educar en el sentido de la iniciativa y la creatividad.

-Adquirir y manejar estrategias personales esenciales para iniciar procesos de creación e innovación afines a la cultura emprendedora.

2.2. Fase diagnóstica

El proceso de encuentro con los futuros(as) participantes del proyecto se desarrolló en dos espacios: en la Casa Nat's (espacio habilitado por la Pastoral de Cáritas de Potosí para las actividades, reuniones, asambleas de los niños, niñas y adolescentes trabajadores) y en los lugares de trabajo de los usuarios/as (punto de recogida y puntos de ventas de los periódicos), con la aplicación de unos cuestionarios con los que se pudo hacer la identificación de las necesidades individuales de cada niño/a, a partir de datos como situación familiar, situación económica y laboral, expectativas profesionales, pertenencia o no a la Casa Nat's, ganancias diarias y mensuales, gastos, etc.

2.3. Fase de implementación.

Desde el principio se partió del día a día del niño/a, de los elementos que formaban parte de su cotidianidad, acompañándole diariamente para crear lazos de confianza, respetando las diferencias individuales, desarrollando la motivación para ayudarles a descubrir sus habilidades y potencialidades, para conseguir la mejora de aspectos personales, laborales y como miembros de un grupo y una comunidad.

Los procesos de enseñanza se han basado en: a) el modelado para la adquisición de nuevas conductas y para ello se colocaba al niño en situaciones reales o con simulaciones partiendo del principio de dificultad, b) el aprendizaje cooperativo a través del juego como estrategia educativa, c) trabajando la autoestima, el autoconcepto y las emociones.

2.4. Contenidos

El Proyecto se pensó partiendo del trabajo previo que ya venían desarrollando: el colectivo Nat's de Potosí con PASOCAP, y los estudiantes y profesores de la Universidad

de Burgos que han formado parte desde 2009 de un proyecto que se inició con la formación de líderes infantiles, capacitados para defender sus derechos y elevar sus demandas al Gobierno de Bolivia para que estableciera un Marco legal que garantizara sus derechos como niños y niñas, y como trabajadores y que, actualmente, exige nuevas fórmulas para que los Nat's cambien sus condiciones de trabajo desde propuestas emprendedoras que mejoren el nivel de vida de las familias y de la colectividad en la que se insertan, proporcionándoles recursos que les permitan ampliar su espectro laboral en condiciones dignas.

Contenidos:

1. Concienciación y desarrollo del espíritu emprendedor: los destinatarios actualizan sus conocimientos en su tarea como *canillitas* tomando conciencia de que aceptando riesgos y haciendo pequeños cambios en su rutina diaria pueden optimizar su tiempo, sus recursos y sus cualidades personales. Durante estos talleres, se trabajaron de modo transversal algunas de las competencias básicas relacionadas con el espíritu emprendedor, como son la creatividad, la iniciativa y el trabajo colaborativo, para que el niño, niña y adolescente trabajador/a, a través de la interiorización de las competencias propias del emprendedor, pase a ser niño, niña y adolescente emprendedor, dotándole de herramientas útiles para la puesta en marcha de sus iniciativas, todas ellas de carácter prosocial, para transformar las condiciones del colectivo, de sus familias y de la comunidad. Desde el principio, la formación ha buscado concienciar acerca de la importancia de que los emprendimientos tengan carácter social y no meramente comercial, sin dejar por ello de crear valor y generar ingresos para no depender de los subsidios públicos, las donaciones o las tasas escolares.

2. Diferencias entre empleado/a y emprendedor/a: los *canillitas* son potenciales emprendedores: ganan lo que quieren, invierten en recursos, deciden el tiempo de su jornada, sueñan y asumen riesgos, por lo que era importante trabajar con actividades de carácter lúdico despertando lo que ya tenían en potencia para que se produjera un cambio en su modo de concebir su “ser y estar” dentro del ámbito laboral, como persona y como parte de un grupo. Se trata de que, en lugar de esperar o pedir ayuda, sean capaces de auto-gestionarse y crear sus propias oportunidades de empleo. En particular, se pretendía enseñar habilidades técnicas mediante el “aprender a través de hacer”.

3. Importancia de la Misión (la razón de ser del emprendimiento), la visión (a donde queremos llegar con nuestro emprendimiento) y los valores (el sentido de la

comunidad y de beneficio de todos que debe tener ese emprendimiento para que no pierda su carácter social): profundizar en estos tres conceptos es necesario para tener una perspectiva emprendedora que nos ayude a definir nuestro camino como emprendedor social. Comprender y visualizar quienes somos, hacemos y adonde queremos ir, en los emprendimientos es algo fundamental.

4. Gestión de recursos económicos: es importante una buena gestión de estos recursos a través del ahorro y la inversión para poder invertir en desarrollo personal: educación, intereses personales y apoyo a la familia. Se busca que los niños valoren su tiempo de trabajo y reconduzcan sus gastos.

5. Técnicas de venta.

Esta formación se dio:

- a) A través de talleres basados en la premisa “aprender jugando”. Los estudiantes del Grado de Pedagogía realizaban una vez a la semana talleres con técnicas como el *role playing*, la expresión corporal o el trabajo colaborativo, adaptando los contenidos en función de las necesidades detectadas después de varios días de supervisión en las salidas con los niños, y de la evaluación del desarrollo de los mismos.
- b) En el área de trabajo: los estudiantes del Grado de Pedagogía, con la supervisión de los técnicos de PASOCAP, hicieron un seguimiento exhaustivo y diario con cada uno de los componentes del proyecto, mediante el acompañamiento y el registro realizado -a través de unas libretas- de las ventas, los gastos, las inversiones, lo que permitió valorar y evaluar las incidencias, y conocer si mejoraban sus competencias personales y emprendedoras, en función de los contenidos y las actividades formuladas desde los talleres.

La flexibilidad ha marcado el proceso a la hora de organizar tanto los horarios como la metodología.

Es importante destacar la importancia de la triple capacitación:

- a) Capacitación a los Nat's en los espacios que la Casa Nat's tiene en Potosí, y que cuenta con lugares habilitados con ordenadores y con salas para realizar talleres. La capacitación también se puede hacer en las escuelas, teniendo en cuenta que muchos Nat's no disponen de tiempo para acercarse a la Casa Nat's y que el sistema educativo boliviano permite la introducción transversal de contenidos de otro

carácter en las asignaturas troncales, por lo que, por ejemplo, no hay problemas en hacer un taller de creatividad e iniciativa dentro de la asignatura de lengua.

- b) Capacitación a los técnicos que trabajan con ellos y ellas, y que están contratados por PASOCAP, con la financiación de *Tierra de Hombres*, para hacerles el acompañamiento en sus procesos, y evaluar.
- c) Capacitación en la Universidad Domingo Savio y la Universidad de Burgos a los estudiantes para que la parte de formación y apoyo técnico a los Nat´s se mantenga en el tiempo.

3. RESULTADOS

La revisión de las libretas/registros individuales y diarios, los itinerarios y la aplicación de un cuestionario/evaluación final permitieron comprobar si, efectivamente:

- a) Habían mejorado sus ventas, ahorros y estrategias comerciales;
- b) Habían conseguido disminuir el tiempo de la jornada laboral;
- c) Habían cumplido los objetivos: principalmente 1) fomentar el espíritu emprendedor; 2) desarrollar un programa específico para educar en el sentido de la iniciativa y la creatividad; 3) adquirir y manejar estrategias personales esenciales para iniciar procesos de creación e innovación afines a la cultura emprendedora; 4) asimilar contenidos acerca de técnicas y habilidades de venta; 5) enseñar herramientas para mejorar su situación económica desde el ahorro y la inversión.
- d) La metodología o la temporalización en relación con los talleres habían sido de su interés;
- d) Estaban conformes con los resultados.

Con las entrevistas, los grupos de discusión y la vivencia desde el acompañamiento diario, se pudo conocer la posible mejora en aspectos vinculados al desarrollo de competencias emprendedoras, y al crecimiento de su autoestima y reconocimiento de sus cualidades personales.

A partir de los resultados se sacaron conclusiones acerca de la efectividad de los talleres.

4. CONCLUSIONES

¿Realmente la aplicación de programas educativos de emprendimiento modifica las intenciones emprendedoras de los destinatarios?

Con salvedades, no sólo se modificaron las intenciones emprendedoras de los “Canillitas” (vendedores de periódicos) sino que se provocaron cambios económicos sustanciales en algunos casos.

Como aspectos positivos se concluye:

1. Los objetivos, salvo el relacionado con la asunción de las técnicas de venta, se cumplieron completa o parcialmente.

2. La metodología aplicada, especialmente su flexibilidad y dinamismo permitieron que los niños/as pudieran asimilar parte de los contenidos, al adaptarse a través de procesos de *feed back* a sus necesidades personales y laborales.

3. Los resultados obtenidos, en general, fueron positivos ya que la formación y el seguimiento individualizado permitieron una mejora en la mayoría de los aspectos trabajados, lo que tuvo un impacto medible en la actividad comercial de los niños/as.

Como aspectos a mejorar se concluye:

4. El tiempo de aplicación del proyecto fue insuficiente para poder profundizar en contenidos relacionados con la gestión y administración de recursos. En las siguientes ediciones de “Aprendiendo a Emprender” esto se tuvo en cuenta, y se dilató el tiempo de formación impartido.

5. La asistencia no fue regular pese a los esfuerzos en la flexibilización de los tiempos.

Los resultados nos han impulsado a seguir apostando por proyectos de emprendimiento social para Nat´s en la ciudad y poblaciones cercanas a Potosí -con las que PASOCAP y *Save The Children* trabajan- no solo para seguir dando voz a una infancia poco visibilizada, sino con el objetivo de seguir buscando alternativas factibles, sostenibles en el tiempo y en las circunstancias de los Nat´s para mejorar sus condiciones educativas, de salud, de no violación de sus derechos, y esto pasa por mejorar sus condiciones y concepción del trabajo.

REFERENCIAS

Alemaný, L., Marina, J. A., y Pérez Días-Pericles, J. M. (2013). Aprender a emprender.

Cómo educar el talento emprendedor. Fundación Príncipe de Girona. Grupo Planeta

- Censo del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. 2013. Bolivia.
<http://anda.ine.gob.bo/index.php/catalog/24/related-materials>
- CEPAL. Comisión Económica para América Latina y Caribe. (2020).
<https://www.cepal.org/es/proyectos/programa-cooperacion-tecnica-cepal-aecid>
- Fernández Malanda, D. y García Rodríguez, M. (2020). Chiri Wayrita: la voz de los sin voz. Una experiencia de educación transformadora para los niños y niñas del Cerro Rico (Bolivia). *Revista Pedagógica de la Universidad de Salamanca. AULA*. 6(26), 73-85.
- García Rodríguez, M. (2015) *Hacia el empoderamiento emocional de los adolescentes trabajadores del Centro minero "Yachay Mosoj". Programa de Educación Afectivo sexual (2010-2013)* Tesis inédita. Universidad de Burgos.
- García Rodríguez, M. (2017) *Peores formas de trabajo infantil: la realidad que desafía a la Ley*. Lozano Impresores S.L. Ed. GEU. Pp. 1083-1102.
- Instituto Nacional de Estadística. 2014. Bolivia.
<http://www.ine.gob.bo/indice/indice.aspx?d1=0406&d2=6>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó. Capítulo 2.
- Martínez, F. y Carmona, G. (2009) Aproximación al concepto de competencias emprendedoras: Valor social e implicaciones educativas REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(7), 82-98.

CAPÍTULO 62

LA ENSEÑANZA EN TIEMPO DE COVID-19: DESAFÍOS Y FORTALEZAS DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

Elena Martín-Pastor y Francisca González-Gil

1. INTRODUCCIÓN

El pasado mes de marzo el Gobierno 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 incluyó entre sus medidas de prevención y contención el cierre de todos los centros educativos. Desde ese momento, la docencia presencial se transfirió a formato online, lo que implicó una modificación, en condiciones de urgencia, de todo lo planeado y estipulado en las programaciones docentes del profesorado y las instituciones educativas con el fin de proporcionar a los alumnos una enseñanza adaptada a esta nueva realidad. De hecho, implicó rediseñar la experiencia de aprendizaje, poniendo en el centro de la formación la interacción (García-Peñalvo et al., 2020) y pasar de un modelo de enseñanza hablada a un aprender haciendo (Flores, 2012). En este sentido, la principal medida fue la implementación rápida de un modelo de educación a distancia y no presencial basado en el empleo de recursos tecnológicos (Cáceres-Muñoz et al., 2020).

No obstante, aunque si bien es cierto que el virus de la COVID-19 ha afectado al funcionamiento y organización de todo el sistema educativo en su conjunto, las consecuencias vividas a lo largo de los meses pasados, en función de las circunstancias personales de cada uno de los implicados, han aumentado el margen de desigualdades en el ámbito educativo. Muñoz y Lluch (2020) resumen esas circunstancias específicas en función de la estructura familiar, la disponibilidad o no de dispositivos propios o con buena conectividad, el nivel de autonomía y capacidad de autorregulación, o la competencia digital, entre otras.

Unido al aumento de las desigualdades, la UNESCO (2020) destaca otras consecuencias con repercusión educativa derivadas del confinamiento de los niños en sus

hogares como son: (1) la interrupción de su proceso de aprendizaje, especialmente grave en el caso de aquellos alumnos que disponen de menos oportunidades educativas con el cierre de los centros escolares; (2) la confusión y el estrés de los docentes ante el replanteamiento de los procesos de enseñanza a un formato desconocido; (3) la escasa preparación de las familias para el seguimiento y apoyo que deben proporcionar a sus hijos en una enseñanza a distancia.

Ante un escenario poco favorable para el desarrollo de procesos educativos inclusivos y de calidad, la finalidad de este trabajo es conocer la perspectiva de docentes en ejercicio sobre la enseñanza en tiempos de COVID-19. De manera más concreta los objetivos del estudio son: (1) analizar los principales desafíos para el desarrollo docente en un formato de enseñanza no presencial y los mecanismos empleados para hacerles frente; (2) conocer las situaciones o circunstancias que mayor desigualdad educativa han experimentado durante el periodo de confinamiento; (3) identificar las cualidades o características propias que los profesores perciben como fortalezas en la labor docente desempeñada durante este período.

2. MÉTODO

Para el desarrollo de este trabajo se utilizó una metodología cualitativa donde el instrumento para la recogida de información fue la entrevista. Se decidió el empleo de esta técnica por la posibilidad que ofrece de entender el mundo educativo desde la perspectiva del sujeto, en este caso, el diseñador de los procesos de enseñanza-aprendizaje: el docente (Hernández Carrera, 2014).

2.1. Muestra

La muestra la conforman cuatro docentes en ejercicio durante el curso académico 2019-2020, de las etapas de educación primaria y educación secundaria en centros educativos de titularidad pública. En la Tabla 1, se describen las características que definen a los participantes.

Tabla 1.

Descripción de la muestra

	Género	Edad	Formación inicial	Años de experiencia	Curso/Etapa educativa como docente
Docente 1	Hombre	35	Pedagogía	8	1° y 2° ESO
Docente 2	Mujer	33	Magisterio Educación Primaria	8	5° y 6° Educación Primaria
Docente 3	Mujer	37	Estadística	3	Bachillerato
Docente 4	Hombre	37	Magisterio Educación Física	13	6° Educación Primaria

2.2. Procedimiento

Se contactó, a través del correo electrónico, con profesorado que durante el período del estado de alarma estuviera impartiendo docencia en centros públicos. Un total de cuatro manifestaron su interés en participar en el estudio. Con ellos se realizó una reunión informativa online donde se explicaron los objetivos que se perseguían.

Se estableció un calendario consensuado para la realización de las cuatro entrevistas y el medio en que estas se realizarían, a través de Google Meet. Se solicitó su autorización para la grabación de cada entrevista tras garantizar la confidencialidad, el anonimato y el uso de la información resultante con fines únicamente investigadores. Todas las entrevistas fueron realizadas por la misma persona para asegurar la fiabilidad en la conducción de las preguntas tratadas.

Se plantearon las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los desafíos más importantes a los que te has enfrentado como docente en una modalidad de enseñanza online ocasionada por el virus COVID-19?
- ¿Cómo abordaste dichos desafíos?
- ¿Resaltarías alguna situación particular de un alumno o familia o algún acontecimiento donde hayas tenido que doblar esfuerzos?
- Después de esta experiencia ¿cuáles consideras que son tus puntos fuertes como docente?

Con posterioridad se realizó una transcripción lo más fiel y literal posible de las respuestas espontáneas emitidas por cada uno de los participantes.

3. RESULTADOS

Se realizó una codificación temática de la información con el fin de identificar, a partir de las transcripciones obtenidas, los tópicos o ideas comunes para cada una de las preguntas planteadas. Así, de acuerdo con los comentarios y respuestas emitidas, se establecieron unas subcategorías que concretaban cuáles eran los principales desafíos experimentados y las estrategias empleadas para abordarlos, las situaciones más complejas de atención educativa durante este periodo y los puntos fuertes personales resaltados por los docentes (Tabla 2).

Tabla 2.

Subcategorías de concreción de las preguntas formuladas a docentes

Desafíos	Recursos y herramientas tecnológicas	Atención telefónica
	Falta de interés y motivación	Soluciones Empleo de redes sociales
	Inexistencia de liderazgo	
	Aumento de las desigualdades entre alumnos	
Situaciones de desventaja	Colectivos vulnerables: desfase curricular, conductas disruptivas, desconocimiento del idioma, necesidades educativas especiales	
Puntos fuertes	Compromiso con la labor docente	
	Capacidad organizativa	
	Valores como la empatía, la comprensión o la solidaridad	

A continuación, se presenta de manera más concreta información de cada uno de los temas abordados, acompañada de fragmentos de comentarios reales realizados por los participantes.

En relación con la primera pregunta sobre los **desafíos** a los que los docentes se habían enfrentado a lo largo de estos meses, desataca, en primer lugar, la problemática generada por la *disponibilidad de recursos y herramientas tecnológicas*. Un aspecto que fue resaltado por los cuatro participantes, que dificultaba en gran medida el seguimiento no solo de las clases sino también del proceso de aprendizaje de los alumnos y aumentaba las *desigualdades entre los discentes*, ya que los procedentes de niveles sociales, culturales y económicos más bajos eran los que menos acceso tenían a los distintos dispositivos. De ahí que las principales soluciones que los maestros plantean (uso del móvil o de redes sociales como Instragram y Facebook) estén enfocadas a esta falta de medios.

“El principal desafío que me estoy encontrando es la falta de medios y soportes multimedia por parte de los alumnos y sus familias, así como el gran desconocimiento

entre el alumnado y, nuevamente, sus familias ante el uso educativo de los pocos dispositivos multimedia de los que disponen algunas familias”. (Docente 1).

“El mayor desafío ha sido intentar llegar a todos los alumnos por igual, hecho que, dadas las singulares condiciones de cada familia, ha sido en muchos casos imposible. Se ha intentado en los casos más extremos llamarles por teléfono, darles tarjetas de datos y hacerles un seguimiento lo más individualizado posible”. (Docente 4)

Dos de los participantes resaltaron también la *falta de interés* latente entre el alumnado y sus familias: el hecho de permanecer en casa y tener un mayor grado de autonomía y libertad, pero también de constancia, para el seguimiento de la docencia generaba una desvinculación y desmotivación del acto didáctico.

Además, otro maestro, en esta ocasión perteneciente a la etapa de educación primaria, destacó como uno de los principales desafíos la no existencia de una política clara, ni desde la administración educativa ni a nivel de centro, que estableciese unas pautas o directrices comunes para el seguimiento de la docencia online. Esa *falta de liderazgo efectivo* desembocó en planteamientos docentes muy diversos y poco unificados, consensuados y programados.

“El abandono por parte de la Consejería al no ofrecernos directrices claras a tiempo, así como soluciones a los problemas con los que nos íbamos encontrando. Nuestro equipo directivo reaccionó dándonos libertad para actuar, confiando en que conocíamos lo mejor para nuestros alumnos, lo cual fue positivo; sin embargo, ante la presión de dar una respuesta rápida, hubo bastante desorganización al principio, lo que derivó en mucho estrés y muchas horas de trabajo” (Docente 2).

La tercera pregunta de la entrevista iba enfocada a que el profesorado participante identificase aquellas **situaciones de mayor vulnerabilidad** durante el periodo de confinamiento y docencia online. Toda la muestra resaltó la necesidad de tener que diseñar un proceso formativo “a la carta” para responder a las distintas situaciones del alumnado, generándoles cierto estrés y desasosiego.

“Pero nuestro trabajo no se limita a la transmisión de conocimiento, hemos sufrido una falta enorme de contacto y hay necesidades que, desde casa, no se pueden cubrir. Hemos recibido mensajes de niños que se sentían muy tristes, que ya no sabían qué hacer, agobiados por no poder conectarse, mensajes que te hacían saltar todas las alarmas de que el niño podía estar en peligro en casa...” (Docente 2).

Además, hubo dos docentes que pusieron nombre y apellidos a esas situaciones de vulnerabilidad, y que, en su totalidad, se correspondían con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Así, el Docente 2 expuso casos de escolares con conductas disruptivas, inmigrantes que desconocían la lengua vehicular de la escuela y otros con desfase curricular, mientras que el Docente 4 concretaba estas situaciones en un discente con Asperger y otro con TDAH. En ambas realidades, los entrevistados ponen de relieve la necesidad de un mayor seguimiento, en muchos casos, diario, mediante el empleo de diversos medios y recursos como videollamadas, mensajes, etc., donde la colaboración de la familia resulta un pilar fundamental.

Por último, en relación con los **puntos fuertes** que los maestros destacan de su quehacer y personalidad, todos los participantes resaltan su *empatía y comprensión* de la situación socio-familiar de cada estudiante para, a partir de ahí, intentar adaptar la enseñanza a las distintas circunstancias del alumnado. Lo cual ha generado un fortalecimiento de la *capacidad organizativa* para plantear actividades y recursos adaptadas a cada estudiante. Este hecho se ha traducido en un aumento de la jornada laboral donde, en varias ocasiones, la función didáctica se ha ampliado para responder también a otras necesidades, de carácter más personal, de acompañamiento y escucha. Lo anterior, gracias al compromiso y amor por la profesión de maestro.

“Posteriormente he recibido mails de sus padres agradeciendo mi labor docente, pero, sobre todo, mi labor “de persona” y, al final, me di cuenta de que docencia y persona han de ir a la par... si no hubiese ayudado a la alumna sé que se habría descolgado los 2 meses y medio que quedaban y sé que no era mi obligación, pero quizás sí mi deber” (docente 3).

“Creo que mi capacidad de organización, de resiliencia y el amor que siento por esta profesión han hecho que no decayera el ánimo durante esta situación, a pesar del estrés sufrido y la frustración, pero he seguido siempre con ánimo e ilusión por seguir llegando a mis alumnos de la forma que, personalmente, he considerado que era la mejor” (docente 2).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como ya comentamos al inicio de esta comunicación, la publicación, el pasado mes de marzo, del Real Decreto 463/2020 por el que se estableció el estado de alarma en

nuestro país tuvo repercusiones en todos los ámbitos de la vida, destacando entre ellos su impacto en la enseñanza y su traslado a un formato no presencial. Con este escenario en mente, la finalidad de este trabajo era analizar, desde la perspectiva de los docentes como agentes encargados del diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuáles habían sido los principales desafíos a los que se habían tenido que enfrentar durante ese período, las situaciones que generaron una mayor vulnerabilidad y qué puntos fuertes destacaban en su labor profesional. Los resultados obtenidos nos muestran que la principal barrera a la que el profesorado ha tenido que hacer frente son la desigual distribución de medios y recursos tecnológicos de sus alumnos, teniendo que buscar alternativas que garantizaran una atención educativa mínima, haciéndose patente lo imprescindible que es para el aprendizaje la tutorización, la orientación, la guía y el vínculo docente-discente (Muñoz y Llunch, 2020). Además, las respuestas proporcionadas por todos los participantes destacan la desigualdad con la que algunos escolares se enfrentan a la educación en tiempos de la COVID-19, tanto por las necesidades educativas que puedan presentar como por el entorno en el que viven y las características y los medios de los que disponen. De este modo se observa cómo las consecuencias del virus atentan directamente contra el derecho a la educación (Cáceres-Muñoz et al., 2020; UNESCO 2020). Una educación que por ley y derecho debe ser inclusiva, de calidad y con oportunidades equiparables para todos en la que, en el lado bueno de su balanza, nos encontramos con un perfil de docentes comprometidos con su profesión, empáticos, comprensivos y flexibles para reorganizar sus programaciones didácticas. Llegados a este punto, coincidimos con Muñoz y Llunch (2020) cuando señalan que la situación vivida durante el pasado curso académico, y cuyas repercusiones nos encontramos experimentando actualmente, debe invitarnos a ampliar los conceptos de educación, enseñanza y aprendizaje, así como a reflexionar sobre las barreras que están impidiendo el acceso de todos los alumnos a una educación realmente inclusiva.

REFERENCIAS

- 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(3e), 199-221. <http://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>

- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 12. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Hernández Carrera, R. F. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Muñoz Moreno, J. L., y Lluch Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- UNESCO (2020). *¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de covid-19?* UNESCO. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

CAPÍTULO 63

EL USO DEL AULA VIRTUAL EN UN CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA TRAS LA SUSPENSIÓN DE LA PRESENCIALIDAD EDUCATIVA DURANTE EL CURSO ACADÉMICO 2019-2020 SEGÚN LAS FAMILIAS

Alejandro Vargas Serrano, y María Enriqueta Cobo Enríquez de Luna

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del sistema educativo español existen diversos ciclos y áreas formativas al margen de la educación obligatoria generalista. Uno de ellos es el que forman las enseñanzas básicas y profesionales de música que se desarrollan en los conservatorios oficiales (dependientes de las diferentes administraciones comunitarias). Las edades de los estudiantes que cursan los estudios de música, generalmente, oscilan entre los 8 y los 12 años de edad en el ciclo de enseñanzas básicas y entre los 13 y los 18 en el ciclo profesional (Eurydice, 2016).

Al igual que en el resto de áreas formativas la suspensión de la actividad docente presencial en los conservatorios durante el curso 2019-2020 obligó al seguimiento educativo a través de dispositivos con conexión a internet abocando tanto a familias y estudiantes como a docentes al desarrollo de competencias digitales (Fernández Rodrigo, 2020; Palau, et ál., 2019; Fernández Simo, et ál., 2020).

Los docentes de los conservatorios de música debido a las características de los estudios que se desarrollan en estos centros no utilizaban con mucha frecuencia los recursos que las nuevas tecnologías e internet ofrecían en el campo educativo en la mayoría de los casos. Por ello la capacitación de estos profesionales en el momento de la suspensión de la presencialidad educativa hacía presagiar dificultades y diversidad en cuanto a los medios usados para continuar con la actividad académica a distancia (Palau, Usart y Ucar Carnicero, 2019; Orduña Malea, et ál., 2020; Colás Bravo y Hernández Portero, 2017).

Sin embargo, dentro de las diferentes especialidades e itinerarios formativos que capacitan al profesorado cuya formación inicial se encuentran en la actualidad condicionados por el espacio europeo de educación superior tanto estudiantes como profesorado usan las nuevas tecnologías dentro de la actividad educativa rutinaria (Díez Latorre y Carrera Farran, 2018).

Portales, aplicaciones educativas y de comunicación, blogs u organizadores de tareas, clases virtuales y calendarios, entre otras herramientas están disponibles en multitud de alojamientos y páginas web por lo que la elección de los instrumentos a utilizar puede resultar abrumadora. Uno de los portales de internet que tras la suspensión de las clases presenciales experimentó un aumento considerable de canales y videos relacionados con la educación fue el famoso sitio web YouTube (Orduña Malea, et ál., 2020).

No obstante, los recursos para el seguimiento educativo a distancia de los estudios que se desarrollan en los conservatorios cuentan con herramientas como la grabación, puesto que permite no solamente enviar por parte de los estudiantes a los docentes las piezas o fragmentos necesarios para demostrar ciertos aprendizajes, sino que además ofrece la posibilidad de abordar autocorrecciones por parte del alumnado. Además, software específicamente desarrollados para abordar elementos concretos (como el ritmo por parte del programa Tactus) o el tratamiento de las competencias transversales como la creatividad, el trabajo colaborativo o la comunicación usando herramientas tecnológicas, emergen como elementos justificativos de la necesaria inclusión de este tipo de recursos dentro de los estudios que se llevan a cabo en los conservatorios de música superando de esta forma el tradicional enfoque predominante (Chao Fernández, et ál., 2020; Espigares Pinazo, et ál., 2014; Sadio Ramos, et ál., 2020; Sánchez Parra, 2018; Chao Fernández, et ál., 2020).

Por otra parte, la investigación que lleva a cabo Sánchez Parra (2018), acerca de la asignatura de lenguaje musical (presente en el ciclo elemental de música y en los primeros cursos de enseñanza profesional) y cómo diseñar las acciones de enseñanza y aprendizaje parte desde la concepción de proporcionalidad entre la motivación de los estudiantes y el uso de recursos tecnológicos. Utilizando una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) con técnicas de entrevista en profundidad (a docentes con la condición de catedráticos) que dio lugar al diseño de dos grupos de discusión (en dos conservatorios distintos) y a su vez derivó en una encuesta que fue suministrada a la totalidad de conservatorios profesionales españoles, los resultados obtenidos tras la aplicación de

mecanismos de triangulación muestran que los docentes valoran de forma fundamental la concreción de los contenidos a tratar según la madurez del alumnado comenzando con el hecho y la práctica musical desde el inicio de las enseñanzas. Además, las principales conclusiones describen la necesidad de incluir los recursos tecnológicos en el aula de la asignatura de lenguaje musical y promover medidas innovadoras.

Chao Fernández, et ál. (2020), realizan una investigación para valorar una aplicación informática multiplataforma (Audacity) en la creación de recursos educativos. Tras indagar acerca de las posibilidades de la aplicación proceden a la realización de un análisis de contenido concretado en un total de 8 dimensiones que son utilizadas para concretar categorías a partir de paisajes sonoros creados por estudiantes. Los resultados indican que las creaciones de los estudiantes se adecúan a las dimensiones establecidas y concluye principalmente sobre la validez de la aplicación utilizada sobre todo debido a la capacidad multitarea de la misma.

A partir de estos estudios y de toda la información recopilada acerca del uso de los recursos tecnológicos en los conservatorios profesionales de música nos surgieron incógnitas acerca de: la adecuación de las aulas virtuales tras la suspensión de la presencialidad en los centros educativos, el diseño y complejidad de las actividades a realizar por parte de los estudiantes, los recursos tecnológicos disponibles de las familias o las competencias digitales de los estudiantes y sus familias, fundamentalmente.

2. MÉTODO

Puesto que la suspensión de la actividad presencial educativa fue una situación sobrevenida y no planificada la hipótesis de investigación completamente abierta la centramos en torno a la afirmación según la cual los estudiantes necesitan intervención de sus familias para realizar el seguimiento académico. Por tanto, los objetivos de investigación quedaron fijados en: conocer el grado de satisfacción de las familias con el diseño y adecuación del aula virtual; determinar la percepción de las familias con respecto al ritmo de aprendizaje de los estudiantes a través del aula virtual y; señalar la implicación de las familias en el seguimiento de las asignaturas por parte de los estudiantes.

La metodología empleada en la línea que plantean los objetivos tuvo un diseño mixto cualitativo y cuantitativo con enfoque descriptivo en el que se emplearon las técnicas de encuesta, entrevistas semiestructuras y grupo de discusión para precisar la información

acerca de la intervención de las familias durante el periodo de clases virtuales y la percepción sobre los aprendizajes de los estudiantes (Ruiz Olabuénaga, 2003).

La muestra estuvo compuesta por medio centenar de familias que tenían a sus hijas e hijos matriculados en un conservatorio profesional de música del sur de España. El perfil de los estudiantes fue diverso puesto que pertenecían tanto al ciclo elemental como profesional de música además de estudiar diversas especialidades. La participación final fue de 27 familias las cuales cumplimentaron electrónicamente (por razones más que obvias) un cuestionario online validado por juicio de expertos con respuestas en escala Likert, abiertas y con opciones de si o no. En la fase cualitativa el grupo de discusión estuvo formado por tres madres y dos padres siendo uno de ellos partícipe de una entrevista en profundidad semi estructurada junto con una docena de madres y padres de otros estudiantes. Tanto en la fase cualitativa como la cuantitativa para la reducción y organización de la información se contó con ayuda de software informático: SSPS versión 19 (estadísticos descriptivos y prueba Chi cuadrado, fundamentalmente) y Atlas.ti (categorías e indicadores de análisis). Por último, fueron aplicados mecanismos de triangulación para dotar de consistencia a los hallazgos.

3. RESULTADOS

Para mostrar los resultados de forma organizada concretamos la información recopilada en función de la percepción de las familias de las dificultades que los estudiantes mantuvieron en cuanto al acceso, diseño y adecuación de los contenidos del aula virtual utilizada, la intervención de las familias para comprobar o acceder al contenido y a las actividades virtuales junto con la percepción de la secuencia de aprendizaje de los estudiantes. La variable demográfica relacionada con la edad de los estudiantes (señalada por los familiares que forman parte de los sujetos participantes de la investigación) resulta significativa a la hora de identificar los hallazgos.

3.1. Adecuación del aula virtual para proseguir con las tareas educativas

Tan solo una de las variables ofrece un total unánime afirmativo. Se trata de la variable relacionada con los dispositivos tecnológicos con los que el alumnado contó para llevar a cabo la continuidad en los aprendizajes durante el periodo virtual formativo.

Todas las familias afirmaron que los estudiantes contaron con los dispositivos necesarios para realizar el seguimiento online.

Por otra parte, tal y como muestra la tabla 1, la percepción de las familias con respecto a la satisfacción y adecuación del aula virtual usada durante el periodo de docencia online se sitúa en valores entre medios (40,7%) y altos (33,3%) no existiendo ninguna familia que considera como muy bajo su satisfacción con la plataforma usada.

Por edades destacan la valoración de muy alto por la totalidad de estudiantes que tienen entre 16 y 18 años mientras que consideran con un nivel bajo el 11,1% de los estudiantes más jóvenes de entre 10 y 12 años y el 25% de la siguiente variable de edad entre los 12 y 14 años de edad. Ambas variables demográficas de edad representan tan solo el 11,1% del total de las edades de los estudiantes cuyas familias participan en el estudio.

Tabla 1.

Satisfacción global aula virtual

	Alumnado edad				Total
	Entre 10 y 12 años	Entre 12 y 14 años	Entre 14 y 16 años	Entre 16 y 18 años	
Bajo	11,1%	25,0%			11,1%
En la media	38,9%	25,0%	75,0%		40,7%
Alto	33,3%	50,0%	25,0%		33,3%
Muy alto	16,7%			100,0%	14,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

3.2. Percepción de los aprendizajes de los estudiantes por parte de las familias

La variable relacionada con la percepción de los ritmos de aprendizaje parte desde la afirmación de tratarse de un desarrollo más lento en la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes en comparación con el desarrollo rutinario presencial anterior a la docencia virtual. Los resultados muestran que prácticamente la mitad de las familias consideran de forma tanto afirmativa como negativa respectivamente que el ritmo de aprendizaje fue más lento. Nuevamente las familias de los estudiantes más jóvenes ofrecen respuestas afirmativas mientras que los estudiantes mayores ofrecen respuestas negativas mayoritariamente tal como muestra la tabla 2.

Tabla 2.

Percepción desarrollo más lento en las secuencias de aprendizajes durante la etapa virtual

	Alumnado edad				Total
	Entre 10 y 12 años	Entre 12 y 14 años	Entre 14 y 16 años	Entre 16 y 18 años	
Sí	44,4%	75,0%	25,0%		44,4%
No	55,6%	25,0%	75,0%	100,0%	55,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Las familias no eligen la opción de un ritmo de aprendizaje muy bajo o muy alto con relación al que los estudiantes llevaban a cabo previamente al periodo online. Aunque la opción mayoritaria elegida independientemente de las franjas de edad de los estudiantes fue la de en la media, resulta significativo como nuevamente en la franja de edad correspondiente a los estudiantes más mayores la totalidad de las familias percibe un ritmo de aprendizaje más alto que en las sesiones presenciales. En el resto de franjas de edad abunda la diversidad de elección puesto que los estudiantes de menor edad igualan en un 38,9% la opción en la media y bajo junto con una elección un poco menor de la opción alta tal y como muestra la table 3.

Tabla 3.

Percepción de diferencias con la presencialidad

	Alumnado edad				Total
	Entre 10 y 12 años	Entre 12 y 14 años	Entre 14 y 16 años	Entre 16 y 18 años	
Bajo	38,9%	25,0%	25,0%		33,3%
En la media	38,9%	50,0%	75,0%		44,4%
Alto	22,2%	25,0%		100,0%	22,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

3.3. Intervención de las familias en el seguimiento de las tareas educativas

La variable que mide la necesidad de ayuda que los estudiantes necesitaron para contactar con los docentes del centro educativo ofrece resultados cercanos al 50% tanto

en negación como en afirmación. Significativo resulta que los estudiantes mayores a los cuales se les presupone unas competencias más desarrolladas que sus compañeros de menor edad necesiten de la intervención de las familias para mantener el contacto con el profesorado.

Tabla 4.

Ayuda de las familias para mantener contacto entre docentes y estudiantes

	Alumnado edad				Total
	Entre 10 y 12 años	Entre 12 y 14 años	Entre 14 y 16 años	Entre 16 y 18 años	
Sí	61,1%	50,0%	25,0%	100,0%	55,6%
No	38,9%	50,0%	75,0%		44,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A la hora de intervenir para enviar o recibir material y actividades de aprendizaje por parte de las familias los resultados muestran una gran diversidad tal y como muestra la tabla 5 ya que en la franja de edad menor las familias no elijen mayoritariamente ninguna de las opciones y salvo la elección de muy alto con 5,6% el resto ofrecen porcentajes moderados en cada una de las opciones. El resto de franjas de edad ofrece también bastante diversidad destacando entre 14 y 16 años con la no elección de las opciones de alto y muy alto.

No obstante, en los recuentos globales los porcentajes muestran la diversidad predominante en las variables relacionadas con la intervención de las familias. Únicamente la opción de muy alto con un recuento total del 11,1% es la que muestra un menor porcentaje global de elección mientras el resto de opciones muestran una elección bastante similar entre ellas como podemos observar en la tabla 5.

Tabla 5.

Grado de implicación de las familias para el seguimiento de las actividades

	Alumnado edad				Total
	Entre 10 y 12 años	Entre 12 y 14 años	Entre 14 y 16 años	Entre 16 y 18 años	
Muy Bajo	16,7%	25,0%	25,0%		18,5%
Bajo	27,8%		50,0%		25,9%
En la media	22,2%	25,0%	25,0%		22,2%

Alto	27,8%	25,0%		22,2%
Muy alto	5,6%	25,0%	100,0%	11,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

4. DISCUSIÓN

Es innegable que la investigación con enfoque descriptivo que hemos realizado permite cubrir sobradamente la propuesta de objetivos, no obstante surgen limitaciones debidas fundamentalmente a las abundantes posibles líneas de investigación entre las que destacan: ante la afirmación global de las familias sobre la dotación de dispositivos es conveniente analizar la adecuación de dichos dispositivos para el seguimiento académico (pueden llegar a existir grandes diferencias entre usar una computadora, una Tablet o un smartphone); los índices de satisfacción en torno al diseño y el entorno del aula virtual usada son elevados, pero los parámetros y razones en los que se asientan pueden deberse a multitud de razones ya sean a través de comparaciones con otras plataformas, secuenciación de contenidos o facilidad de manejo, entre otras; la intervención de las familias en el envío de tareas, recepción de información o comunicación con los docentes ofrece tal y como señalan Fernández Simo, et ál. (2020), una interesante línea de investigación para aclarar las razones de estas intervenciones familiares y lo ocurrido sin las mismas en función de la disponibilidad de los dispositivos en el entorno familiar.

Tal y como señala Fernández Rodrigo (2020), algunos estudiantes tuvieron dificultades para proseguir con su formación en la fase de no presencialidad durante el curso 2019 – 2020. Sin embargo, esta situación no se produjo en los estudiantes del conservatorio donde se desarrolla la investigación siendo ello motivo de análisis sobre todo en la línea del poder adquisitivo e intereses formativos de las familias que matriculan en los conservatorios de música a su prole o el entorno socio cultural del propio centro.

El planteamiento de la virtualidad de la forma tan imperiosa durante la segunda mitad del curso escolar conllevó además una discusión interesante sobre las capacitaciones de los docentes en las tecnologías educativas y la necesidad de innovar en el entorno educativo del conservatorio en la línea que apunta Sánchez Parra (2018), puesto que una institución tradicional como la que representa el conservatorio no puede mantenerse al margen de las novedades y actualizaciones en materia educativa que se desarrollan de forma rutinaria en los ámbitos educativos generalistas (primaria, secundaria y

bachillerato) contando con similares edades de estudiantes en ambos ámbitos (primaria con enseñanza básica de música y secundaria junto con el bachillerato con el ciclo profesional).

5. CONCLUSIONES

No cabe duda que una situación sobrevenida no cuenta con antecedentes inmediatos sobre los que analizar y adecuar la docencia a dicha situación. Por ello, tal y como señalan Chao Fernández, et ál., (2020), la dimensiones en las que indagar han de estar relacionadas con la validez del recurso digital utilizado. Por ello, el enfoque descriptivo y la naturaleza de los objetivos de investigación nos permitir concluir que el recurso virtual utilizado fue una herramienta útil con la que llevar a cabo el proceso educativo de forma no presencial siendo valorado con mayor nivel que otras herramientas más tradicionales como la conversación telefónica.

Los estudiantes contaron durante la etapa no presencial de dispositivos con conexión a internet con los que conectarse al aula virtual creada y lograr de esta forma continuar con el proceso educativo. Este proceso fue además percibido por parte las familias con una mayor lentitud que en las sesiones presenciales ordinarias percibiendo esta ralentización como algo normal debido a la situación especial sobrevenida.

Las familias intervinieron en determinadas acciones para lograr que los estudiantes cumpliesen con los requerimientos educativos insertos en el aula virtual diseñada e incluso fue necesaria intervención familiar para mantener la comunicación con el profesorado. Aunque las edades de los estudiantes que necesitaron de intervención familiar son diversas las razones por las que se producen son también variadas predominando la disponibilidad de dispositivos para conectarse a internet en el entorno familiar, así como las competencias digitales de los propios estudiantes e incluso de las propias familias. No obstante, ello no fue sino una dificultad fácil de superar a la hora del manejo del aula virtual tanto para las familias como para los propios estudiantes.

REFERENCIAS

Chao Fernández, A., Pérez Crego, M. C., y Chao Fernández, R. (2020). La grabación musical como herramienta de aprendizaje. Implicaciones educativas para el

- alumnado. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 7(1), 71-83. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.6520>
- Chao Fernández, R., Vázquez Sánchez, R., y Felpeto Guerrero, A. (2020). Una aproximación a través del MOOC Música para el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 19(1), 121-137. <http://dx.doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.121>
- Colás Bravo, P., y Hernández Portero, G. (2017). Itinerarios formativos del profesorado de música: sus percepciones sobre el valor didáctico de las TIC. *Revista Fuentes*, 19(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.02>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2016). *Estructuras de los sistemas educativos europeos 2016/17: Diagramas*. Eurydice Datos y cifras. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Díez Latorre, N., y Carrera Farran, X. (2018). Integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la especialidad de pedagogía en los conservatorios superiores de música. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 5, 40-55. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2018/342681>
- Espigares Pinazo, M., García Pérez, R., Tejada, J., y Rebollo Catalán, M. A. (2014). El discurso del profesorado de educación musical en la innovación educativa con tic: posicionamientos en la evaluación del software Tactus. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 11, 1-14. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RECIEM.2014.v11.43054
- Fernández Rodrigo, L. (2020). Alumnado que no sigue las actividades educativas: el caso de una escuela de alta complejidad durante el confinamiento por Covid-19. *Sociedad e infancias*, 4, 190-194. <http://dx.doi.org/10.5209/soci.69266>
- Fernández Simo, D., Cid Fernández, X. M., y Carrera Fernández, M. V. (2020). Incidencia del estado de alarma en la desigualdad escolar de la adolescencia acogida por el sistema de protección en Galicia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 141-156. <http://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.008>
- Orduña Malea, E., Font Julián, C. I., y Ontalva Ruipérez, J. A. (2020). Covid-19: análisis métrico de vídeos y canales de comunicación en YouTube. *El profesional de la información*, 29(4), 290401. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.01>

- Palau, R., Usart, M., y Ucar Carnicero, M. J. (2019). La competencia digital de los docentes de los conservatorios. Estudio de autopercepción en España. *Revista electrónica de léeme*, 44, 22-41. [http:// doi: 10.7203/LEEME.44.15709](http://doi:10.7203/LEEME.44.15709)
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez Parra, M. J. (2018). Prospectiva de futuro del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje musical en España. *Cuadernos de Investigación Musical*, 5, 137-160. <https://10.18239/invesmusic.v0i5.1913>
- Sadio Ramos, F.J., Ortiz Molina, M.A., y Bernabé Villodre, M.M. (2020). La formación del profesorado de música para potenciar la creatividad desde la utilización de las TIC: una experiencia biográfica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23 (2), 155 – 166. <https://doi.org/10.6018/reifop.422891>

CAPÍTULO 64

LA COMUNICACIÓN A DISTANCIA: DIFICULTADES Y NECESIDAD DE FORMACIÓN EN EL ALUMNADO DE INFANTIL

Ana Gandara Sorarrain

1. INTRODUCCIÓN

La educación a distancia (ED) ha sido definida de manera diferente a lo largo de los años (Simonson et al., 2019). En este artículo, partimos de la definición dada por Holden y Westfall, quienes consideran la educación a distancia como las actividades de aprendizaje en el que la interacción es un componente integral, en los contextos K-12 (hasta los 12 años), educación superior o educación profesional continua (2008); en contraposición a los conceptos *distance learning* –todas las formas de aprendizaje a distancia, incluidos todos los medios de instrucción, incluidos los no electrónicos– y *e-learning* –las actividades de aprendizaje que emplean tecnologías electrónicas–.

La literatura científica refleja la adaptabilidad que ha desarrollado la ED en diferentes contextos socioeducativos (Simonson et. al, 2019). Por un lado, son numerosos los trabajos sobre herramientas de tecnología virtual que facilitan el aprendizaje a distancia en las etapas de Infantil (Crompton et al., 2017; Dore et al., 2019), Primaria (Altuna et al., 2017; Lynn, 2006) y Secundaria (Bernard et al., 2009; Colás et al., 2018). Por otro lado, es amplia la literatura científica en relación a la enseñanza superior a distancia no obligatoria, tanto en su modalidad 100% en línea como híbrida (García-Peñalvo, 2020; Heidrich et al., 2018). Por último, destacamos la literatura sobre ED (P)K-12, localizada a menudo en reglados sistemas educativos como el americano (Watson et al., 2014), donde abundan el modelo de educación en casa, las escuelas virtuales o ciber escuelas (Barbour, 2017; Pepler y Andries, 2012).

Centrándonos en el estado español, es escasa la investigación sobre la ED como modalidad educativa en la etapa de Infantil. No es de extrañar que no haya obtenido semejante atención: el carácter voluntario de dichos años de escolarización (BOE, 2006, Cap. I, Art. 12), las escasas medidas de calidad globales que repercutan en una mayor

tasa de éxito (Barbour, 2017) y el carácter novedoso del teleaprendizaje a distancia global y masivo post-Covid en dicha etapa han hecho centrar la atención, hasta el momento, hacia otros campos de estudio.

Bien es cierto que existen artículos en torno a la ED en dicha etapa; estos trabajos versan sobre casos en los que, por razones de salud, el aprendizaje no puede desarrollarse en el entorno propiamente formal de la escuela (Palomares et al., 2016). Este tipo de enseñanza está contemplada como servicio de adaptación sanitaria; es por ello que la modalidad de aprendizaje a distancia o semi-presencial contemplada, hasta marzo de 2020, en los años escolares obligatorios se ha caracterizado por responder a situaciones de necesidad socio-sanitaria (Lizasoain, 2016; Ruiz y García, 2019).

No obstante, la situación global pandémica devenida de la Covid-19 a forzado la maquinaria educativa al completo, llegando a afectar al 90% de la población estudiantil global (UNESCO, 2020) y creando o intensificando necesidades socio-educativas en la etapa de Infantil (Trujillo et al., 2020). Debe diferenciarse entre el aprendizaje a distancia post-Covid y el aprendizaje individualizado señalado en la literatura sobre pedagogía hospitalaria. Si bien esta última se lleva a cabo fuera del entorno propiamente escolar por razones de fuerza mayor sanitarias, dista mucho del teleaprendizaje forzoso al que nos ha comprometido la alerta sanitaria global (Mendoza, 2020).

La literatura científica sobre la enseñanza no presencial o semi-presencial española en Infantil es inexistente fuera de la ya citada modalidad hospitalaria. La ED en esta etapa no se ha contemplado y, por lo tanto, reglado, en tiempos pre-Covid. No obstante, el volumen de alumnos/as matriculados en edades escolares entre 0-6 es importante: la tasa de matriculación el curso 2019-2020 fue de un total de 1.747.087 –468.898 en el primer ciclo y 1.278.189 en el segundo– (Ministerio, 2020a). Según datos ofrecidos por la UNESCO, en el estado español 1.321.027 alumnos/as de Infantil se vieron afectados por el primer cierre completo de las escuelas durante la pandemia, en primavera del 2020 (UNESCO, 2020); escuelas que, posteriormente, se están viendo parcialmente cerradas en el curso 2020-2021.

La obligatoriedad de seguir ejerciendo la labor docente a distancia en el contexto pandémico, bien en contextos de confinamiento global masivo, bien en casos de confinamiento quirúrgico o en el propio aula, han creado expectativas y necesidades que requieren de formación docente específica (Picón et al., 2020), pues lo improvisado del contexto hicieron de la enseñanza durante el confinamiento una “docencia remota de

emergencia” (Sánchez Carracedo et al., 2020, s.n.), reformulada en lo que llevamos de curso escolar 2020-2021 en una modalidad completamente distinta al modelo reglado hasta ahora conocido (Mendoza, 2020).

2. MÉTODO

El objetivo de este estudio es tratar algunos aspectos que consideramos fundamentales en la comunicación entre alumno/a profesor/a en Infantil, pero en el contexto específico surgido a partir de la Covid-19; es decir, en el modelo de teleaprendizaje mediante pantalla en esa etapa. Para ello, hemos realizado una investigación descriptiva porque se ofrecen frecuencias, porcentajes y medias de las variables estudiadas y exploratoria porque pretende acercarse a la realidad de un fenómeno relativamente nuevo (Dendaluze, 2002). Para ello analizamos las percepciones de alumnos/as del Grado de Educación Infantil tienen al respecto de las posibles dificultades y necesidades de formación que estiman tener para poder ejercer la labor docente en la etapa de Infantil, en concreto, en la modalidad de enseñanza a distancia mediante pantalla. La muestra la componen 64 estudiantes del citado grado de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

La poca información encontrada al respecto de la enseñanza a distancia en contextos de confinamiento en el alumnado de Infantil (Jacques y Shrubbs, 2020) nos ha llevado a crear nuestro propio cuestionario *ad hoc*, para poder recabar datos sistemática y ordenadamente (McMillan y Schumacher, 2005). La encuesta se ha realizado el primer trimestre del curso escolar 2020-2021 y los encuestados/as han sido 64 alumnos/as del Grado de Infantil en 2º curso.

Hemos trabajado con el programa SPSS versión 24.0, y el cuestionario ha sido validado de forma estadística, en base a la fiabilidad y consistencia internas mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951). Los resultados obtenidos arrojan un nivel elevado de consistencia interna (ver tabla 1), con valores $\alpha > .7$ (George y Mallery, 2003), siendo este valor adecuado y aceptable (Nunnally y Bernstein, 1994):

Tabla 11.

Fiabilidad Alpha de Chrombach

Variable	Nº de ítems	Alpha de Cronbach
Dificultad	13	.914

Formación	13	.910
Cuestionario	26	.819

El cuestionario contiene 2 dimensiones (dificultad y formación), formando cada una de ellas una variable compuesta y formuladas de la siguiente manera: (V1) “El nivel de dificultad en la comunicación mediante pantalla en los siguientes aspectos relacionados con la docencia en Infantil es...” y (V2) “Necesitaría de más formación específica para poder desarrollar adecuadamente la comunicación vía pantalla estos aspectos de la profesión docente de Infantil”.

Cada dimensión se corresponde a una variable compuesta formada por 13 ítems cada una: (I1) narrar en directo, (I2) grabar las narraciones para compartirlas a posteriori con los alumnos, (I3) técnicas dramáticas, (I4) mantener la atención del alumnados en conexiones individuales, (I5) mantener la atención del alumnados en conexiones en grupo, (I6) crear el ambiente afectivo adecuado, (I7) expresar mis sentimientos, (I8) llevar a cabo ejercicios para trabajar con los alumnos los sentimientos, (I9) llevar a cabo reuniones con familiares, (I10) llevar a cabo reuniones con compañeros/as, (I11) dirigir ejercicios para impulsar la comunicación entre alumnado, (I12) dirigir juegos grupales en directo y (I13) dirigir juegos individuales en directo. Los ítems han sido valorados en una escala Liker del 1 al 4, siendo el 1 el valor mínimo y el 4, el máximo.

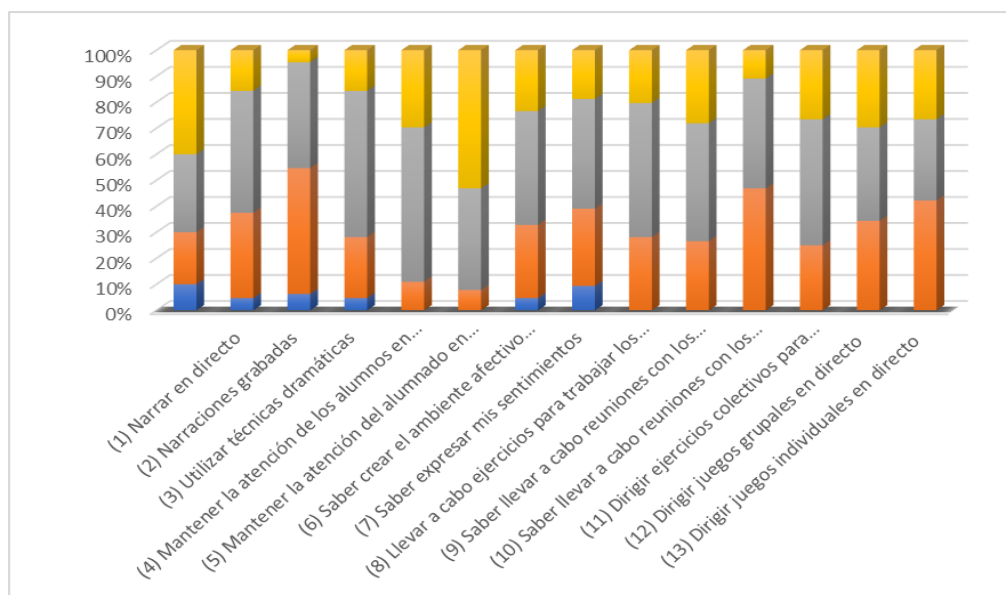
3. RESULTADOS

1.1. Percepción de la dificultad

Con respecto a la lectura de medias en esta variable compuesta, los ítems valorados con mayor dificultad son los referidos a mantener la atención de los alumnos en grupo (3,45) o de manera individual (3,18) (I4 e I5); les siguen con 3,01 cada uno el ítem sobre dirigir reuniones con familiares (I9) y promover ejercicios que estimulen la comunicación entre alumnos/as (I11). También es de subrayar que 8 de los 13 ítems (I4, I5, I8, I9, I10, I11, I12 y I13) son valorados con un mínimo de nivel 2 de dificultad sobre 4, y que 4 ítems (I4, I5, I9 y I11) superen el nivel de dificultad de 3 media. Todas las medias son superiores al valor 2,6 de dificultad salvo en el ítem 2, el único que hace referencia a la comunicación que no se lleva a cabo en directo.

Tabla 12.

Percepción del alumnado sobre la dificultad en la comunicación mediante pantalla



En los datos sobre la dificultad que entraña la narración en directo, las respuestas se decantan en un 62,5% en un grado de dificultad 3 o 4, y en el caso de la narración grabada, un 54,7% se sitúa en una dificultad de muy grande a grande (1 o 2).

También estiman con un valor 3 o 4 la dificultad para mantener la atención del alumnado, tanto en las conexiones individuales (valoración 4: 29,7%; valoración 3: 59,4%) como en las colectivas (valoración 4: 53,1%; valoración 3: 39,1%).

En los ítems al respecto de los sentimientos, la expresión de sentimientos propios y llevar a cabo ejercicios para trabajar los sentimientos del alumnado, más del 18%, en ambos casos, valora la tarea descrita en el ítem como muy difícil (I7: 18,8%; I8: 20,3%, respectivamente) y más del 40%, como difícil (I7: 42,2%; ítem 8: 51,6%). De tal forma que las respuestas que señalan una dificultad importante superan el 71,9% en la expresión personal de sentimientos propios y el 61% en la ejecución de ejercicios para la expresión del alumnado.

Las reuniones con compañeros/as son percibidas como menos difíciles que las que hubiera que llevar a cabo con los familiares: un 28,1% y un 45,3% valoran guiar las reuniones con familiares con, respectivamente, un valor 4 o 3; mientras que hacer lo propio con los compañeros/as de trabajo se valora por un 46,9% con un 1, y un con 2 por el 42,2%. Por lo tanto, un total del 73,4% considera difícil (3) o muy difícil (4) las reuniones con los familiares mediante pantalla, respecto al 42,2% que lo consideran difícil

(3) y el 46,7% que lo consideran poco difícil (2) en el caso de mantener de producirse con los compañeros.

La dificultad a la hora de dirigir ejercicios que impulsen la comunicación entre iguales entre el alumnado es percibida como muy difícil (valor 4) por el 26,6% que, junto con el 48,4% que lo percibe como difícil (valor 3), suman el 75% de respuestas.

Ningún encuestado/a considera con valor 1 la dificultad que entraña dirigir juegos en directo para llevar a cabo con uno/a o varios alumnos/as a la vez, si bien es cierto que el 34,4% y el 42,2% consideran que entraña un nivel de dificultad de 2 sobre 4 en su ejecución con alumnos/as de manera individual y colectiva, respectivamente. En cualquier caso, los valores 4 y 3 suman el 65,6% y el 57,9%, respectivamente.

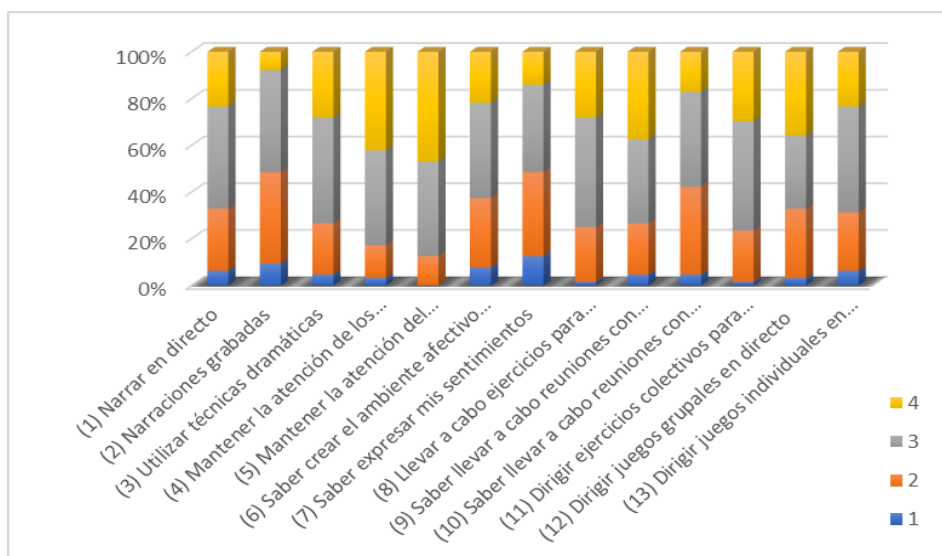
En general, en la dimensión sobre la dificultad percibida por el alumnado, en todos los casos (salvo en I2) las respuestas muy difícil (4) o difícil (3) superan más del 50% de respuestas. Los encuestados perciben mayoritariamente como difícil (3) o muy difícil (4) todo aspecto comunicativo que se ejecute mediante pantalla en directo.

1.2. Percepción en la necesidad de formación

En esta variable compuesta, 6 de los 13 ítems superan la media 3 sobre 4 (I4, I5, I8, I9, I12, I13). Una vez más, al igual que ocurriera con la variable sobre la dificultad, las medias más altas corresponden a los ítems relacionados con mantener la atención del alumnado en grupo (media 3,34) o individualmente (media 3,21); junto con estos dos ítems, las reuniones con familiares (media 3,06) y las actividades que fomenten la comunicación entre alumnos (media 3,04) tienen las medias más altas. Todas las medias son superiores al 2,5 en la necesidad de formación, siendo el I2, al igual que ocurriera en la variable sobre la dificultad, el que recoge la media más baja (2,5) en el único ítem al respecto de la comunicación que no se lleva a cabo en directo.

Tabla 13.

Percepción del alumnado sobre la necesidad de formación específica en la comunicación mediante pantalla



Los encuestados/as consideran que les hace mucha más (valor 4: 23,4%) o más (valor 3: 43,8%) de formación para narrar por medio de la pantalla, si bien el 43,8% y el 39,1% señalan necesitan un valor 3 o un 2 más de formación, respectivamente.

En los ítems asociados a mantener la atención de los alumnos/as en conexiones individuales y grupales los encuestados/as consideran necesitan más formación: un 42,2% valora una necesidad de formación muy grande (4) en conexiones individuales y un 40,6%, grande (3); igualmente, otro 40,6% valora necesitar formación grande (3) para mantener la atención del alumnado en las conexiones grupales y un 46,9%, muy grande (4). Tanto en conexiones individuales como grupales, los encuestados consideran necesitarían mucha (4) o más (3) formación, con un total del 82,8% y un 87,5% de respuestas, respectivamente.

En las respuestas en los ítems relacionados con la expresión de sentimientos, mientras el 51,6% asegura necesitar mucha más (4) o más (3) para la expresión de los sentimientos propios mediante pantalla, es el 75% el que asegura necesitar mucha más (valor 4: 28,1%) o más (valor 3: 46,9%) formación para llevar a cabo ejercicios para trabajar los sentimientos con los alumnos/as.

Los encuestados/as también responden en direcciones diferentes en el caso de los ítems relacionados con las reuniones: mientras en 37,5% y el 35,9% afirman necesitar unos valores 4 y 3 de formación respectivamente para poder llevar a cabo reuniones con

familiares, el 40,6% necesitaría un más (valor 3) formación y un 17,2% mucha más (valor 4) formación para reuniones con compañeros/as. Por lo tanto, el 73,4% asegura necesitar mucha más (4) o más (3) formación para las reuniones con los familiares mediante pantalla, frente a 57,8% en el caso de las reuniones con compañeros/as.

Uno de los ítems en los que se considera una mayor necesidad de formación es el I11, el que considera la formación para dirigir ejercicios colectivos que impulsen la comunicación entre el alumnado: un 76,6% asegura necesitaría mucha más (valor 4: 29,7%) o más (valor 3: 46,9%) de formación.

Tanto en el caso de tener que dirigir juegos de forma individual como colectiva en directo con el alumnado, más del 67% necesitaría un valor 4 o 3 de formación, si bien el porcentaje de encuestados/as que señala necesitar un valor 4 es mayor en el caso de los juegos colectivos (el 35,9%, frente al 23,4% en el caso de los juegos individuales).

En general, en la dimensión sobre la necesidad de formación percibida por el alumnado, en todos los casos las respuestas muy difícil (valor 4) o difícil (valor 3) superan más del 50% de respuestas. Por lo tanto, señalan necesitar mayoritariamente mucha más (4) o más (3) formación en todos los aspectos señalados en los ítems.

1.3. Correlación entre la dificultad y la necesidad de formación en la comunicación mediante pantalla

En cuanto a la relación entre las dos variables compuestas (V1: dificultad y V2: necesidad de formación), se ha realizado la prueba R de Pearson, puesto que las dos variables siguen una distribución normal según la prueba Kolmogorov-Smirnov (V1: K-S .103; V2: K-S .170). La correlación entre ambas variables compuestas es positiva ($r = .696$) y estadísticamente significativa ($p = .000$).

2. DISCUSIÓN

En el cuarto objetivo dictado por Naciones Unidas, firmado por 193 países, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2015, se especifica la necesidad de “aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020b). No obstante, la adecuación del ejercicio de los futuros docentes al desarrollo

específico en la etapa 0-6 parece demandar hoy día un mayor esfuerzo por parte de las instituciones universitarias, que deberán mirar de frente al nuevo contexto socio-educativo post-Covid. Así lo reflejan los datos sobre la enseñanza mediante pantalla, pues, si bien existen múltiples ejemplos de herramientas educativas con resultados satisfactorios para el ejercicio de la enseñanza en tareas concretas (Crompton et al, 2017; McKenney y Voogt, 2010), los resultados de la encuesta muestran una carencia importante en la formación de los futuros docentes de Infantil en la ya existente modalidad de educación de emergencia (Fardoun et al., 2020) y, centrándonos en los datos aquí aportados, la enseñanza a distancia mediante pantalla. Al igual que estudiosos del tema reivindican que todos los tutores deberían prepararse para una posible docencia a distancia para poder atender a alumnos/as que puedan enfermar a lo largo del curso (Revert y García, 2019), también deberemos preparar a los futuros docentes de infantil para la enseñanza mediante pantalla.

Es por ello que conviene reforzar la enseñanza de aquellos aspectos que el alumnado de grado señala suponen una mayor dificultad: capacitarse para la comunicación entre desiguales y mantener la atención de los infantes por medio de la pantalla. Pues, tal y como señala Nash, el alumnado debe ser instruido en aspectos comunicativos que refuercen las capacidades para que puedan dirigir situaciones socio-comunicacionales adecuadas para el desarrollo en los infantes (1997, en Fabricio, 2019).

3. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos muestran que el alumnado del Grado en Infantil considera grandes tanto la dificultad que conlleva la enseñanza a distancia mediante pantalla en la etapa de Infantil como la necesidad de una mayor formación para ello. Los valores negativos de percepción en la dificultad superan la percepción positiva, al igual que sucede con la formación para ello, considerada claramente insuficiente por la mayoría. De tal forma, los datos muestran una fuerte correlación positiva entre ambas variables compuestas.

Por un lado, los alumnos/as del Grado de Infantil se sienten mejor preparados y formados en la comunicación asíncrona. Los resultados obtenidos indican que el alumnado se siente mejor preparado y, por ende, consideran necesitar menos formación, en el único caso en el que la encuesta hace referencia a la comunicación no hecha en

directo. Por otro lado, los encuestados/as se sienten peor preparados y perciben mayor dificultad en la comunicación que debieran mantener o guiar en grupo con interlocutores desiguales (alumnado, familias) que en aquella que debieran mantener entre iguales (compañeros/as de trabajo). Los ejercicios en grupo con alumnos/as, tanto para trabajar los sentimientos, como para promover la comunicación entre alumnos/as o guiar juegos destacan por su alto nivel de dificultad y falta de formación señalados, al contrario de lo que sucede con las reuniones con compañeros/as que son de las mejores valoradas. Por último, mantener la atención del alumnado en la enseñanza a distancia mediante pantalla se percibe como el mayor hándicap en la comunicación entre alumnos/as-docente. La gran mayoría de encuestados/as señalan tendría graves dificultades no solo para mantener la atención del alumnado en conexiones en grupo sino para aquellas conexiones hechas con alumnos/as de manera individual.

En conclusión, teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, los alumnos/as del Grado de Infantil tendría grandes dificultades a la hora de mantener una enseñanza a distancia mediante pantalla y que la formación al respecto parece ser claramente insuficiente en el Grado. El aprendizaje a distancia mediante pantalla en Infantil surgido a partir de la COVID-19 no es un modelo de enseñanza en nuestro entorno, al contrario que el modelo hospitalario de aprendizaje a distancia relacionado con situaciones de necesidades socio-sanitarias específicas en Infantil. Entendemos que el aprendizaje en Infantil surgido en esta situación de alarma o pandemia global no puede –por el momento, a la espera de futuros posibles desarrollos– concebirse como modelo de aprendizaje como tal, sino como una respuesta improvisada surgida como necesidad improvisada en situaciones de semi-confinamiento o confinamiento completo obligatorias. Así pues, las respuestas obtenidas en la encuesta reflejan la improvisación, la urgencia y, sobre todo, la provisionalidad de este tipo de enseñanza en la etapa y en el Grado de Infantil.

REFERENCIAS

Altuna, J., Martínez de Morentín, J.I., y Amenabar, N. (2017). Las teorías de enseñanza-aprendizaje y los recursos de Internet: su confluencia en centros de primaria. *ESE. Estudios sobre educación*, 33, 145-167. <https://doi.org/10.15581/004.33.145-167>

- Barbour, M.K. (2017). K-12 Online learning and school choice: Growth and expansion in the absence of evidence. En R.A. Fox y N.K. Buchanan (Eds.), *The Wiley Handbook of School Choice* (págs. 421-440). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Bernard, R.M., Abrami, P.C., Borokhovski, E., Wade, C.A., Tamim, R.M., Surkes, M.A., y Bethel, E.C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289. <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>
- BOE, LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Chronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Colás, M.P., de Pablos, J., y Ballesta, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista de educación a distancia*, 56, 2, 1-23. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/2>
- Crompton, H., Burke, D., y Gregory, K.H. (2017). The use of mobile learning in PK-12 education: A systematic review. *Computers & Education*, 110, 51-63. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.013>
- Damary, R., Markova, T., y Pryadilina, N. (2017). Key challenges of on-line education in multi-cultural context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 83-89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.034>
- Dendaluze, I. (2002). Ciencias sociales e investigación. En Eusko Ikaskuntza (Coord.), *Euskal zientzia eta kultura, eta sare telematikoak* (Vol 2, pp. 1139-1158). Eusko Ikaskuntza.
- Dore, R.A., Shirilla, M., Hopkins, E., Collins, M., Scott, M., Schatz, Lawson-Adams. J., Valladares, T., Foster, L., Puttre, H., Spiewak, T., Hadley, E., Golinkoff, R.M., Dickinson, D., Hirsh-Pasek, K., y Toub, T.S. (2019). Education in the app store: using a mobile game to support US preschoolers' vocabulary learning. *Journal of Children and Media*, 13(4), 452-471. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1650788>
- Fabricio, S.L. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 143-159. <http://dx.doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>

- Fardoun, H., Yousef, M., González-González, C., y Collazos, C.A. (2020). Exploratory Study in Iberoamerica on the Teaching-Learning Process and Assessment Proposal in the Pandemic Times. *Education in the Knowledge Society*, 21(17), 1-17. <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2091/1/23537-79772-1-SM.pdf>
- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: Calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- García-Peñalvo, F.J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56.
- George, D., y Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. EEUU: Allyn and Bacon.
- Heidrich, L., Victoria, J.L., Cambuzzi, W., Rigo, S.J., García, M., y Scherer, R.B. (2018). Diagnosis of learner dropout based on learning styles for online distance learning. *Telematics and Informatics*, 35(6), 1593-1606. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.04.007>
- Holden, J.T., y Westfall, P.J. (2008⁵). *An Instructional Media Selection Guide for Distance Learning*. ERIC. Recuperado a partir de <https://eric.ed.gov/?id=ED501248>
- Jacques, L., y Shrubbs, R. (2020). PK-12 Educators' Requests for Teaching during a Pandemic. En *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning* (págs. 56-60). Online, Países Bajos: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Lizasoain, O. (2016). *Pedagogía Hospitalaria. Guía para la atención psicoeducativa del alumno enfermo*. Madrid: Síntesis.
- Lynn, K. (2006). A comprehensive look at distance education in the K-12 context. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 425-448. <https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782468>
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005): *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- McKenney, S., y J. Voogt (2010). Technology and young children: How 4-7 year olds perceive their own use of computers. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 656-664. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.002>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 343-352.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a). *Datos y cifras Curso escolar 2020/2021*. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020b). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2020*. https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=211666
- Nunnally, J.C., y Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Palomares, A., Sánchez, B., y Garrote, D. (2016). Educación inclusiva en contextos inéditos: La implementación de la pedagogía hospitalaria. *RLCSNJ*, 14(2).
- Pepler, G., y Andries, P. (2012). *Virtual Schools and Colleges. Providing Alternatives for Successful Learning. Volume 1*. Bélgica: ATiT bvba.
- Picón, G.A., de Caballero, K.G., y Paredes, N. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. Scielo prepint. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.778>
- Ruiz, M., y García, L. (2019). Pedagogía hospitalaria. Una asignatura pendiente en la formación universitaria de los profesionales de la educación. *Edetania*, (55), 181-202. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/129>
- Sánchez Carracedo, F., López, D., Llorens, F., Badía, J.M., y Marco, M.J. (2020). La universidad que viene: de la ‘docencia remota de emergencia’ a la ‘presencialidad adaptada’. <http://hdl.handle.net/2117/328629>
- Simonson, M., Zvacek, S. M., y Smaldino, S. (2019⁷). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition*. EEUU: IAP.
- Trujillo, F. J., Fernández, M., Montes, R., Segura, A., Alaminos, F.J., y Postigo, A.Y. (2020). *Panorama de la Educación en España tras la Pandemia de COVID-19: La opinión de la comunidad educativa*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (Fad). <http://doi.org/10.5281/zenodo-38788444>
- Unesco (2020). *Impacto de la CONVI-19 en educación*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse> (25.10.2020)
- Watson, J., Pape, L., Murin, A., Gemin, B., y Vashaw, L. (2014). *Keeping Pace with K-12 Digital Learning: An Annual Review of Policy and Practice*. ERIC, Evergreen Education Group. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558147.pdf>

CAPÍTULO 65

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD UNIVERSITARIA DURANTE EL COVID-19: UNA APROXIMACIÓN SISTEMÁTICA

María Enriqueta Cobo Enríquez de Luna y Alejandro Vargas Serrano

1. INTRODUCCIÓN

A finales de 2019, desde la capital de la provincia china de Hubei, comienzan a hacerse públicos casos de neumonía cuyo origen reside en una nueva especie de virus. Bautizada como 2019-nCoV según la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS) y SARS-CoV-2 según el Comité Internacional de Taxonomía de Virus, pronto comienza una rápida propagación que será catalogada como pandemia en marzo del presente año. Si bien tiene una baja tasa de mortalidad (2-3%), los cuadros sintomatológicos y los efectos secundarios de este perfil patológico van desde dificultad para respirar a lesiones en los principales órganos y daños neurológicos (Carod-Artal, 2020).

Casi un año después, las incógnitas sobre los patrones de transmisión de esta infección epidemiológica se siguen sucediendo. La tasa de contagios asciende a más de 49 millones de personas en esta pandemia según los datos ofrecidos por la escuela de medicina de la Universidad John Hopkins (JHUSOM por sus siglas en inglés), la cuál recopila desde la declaración de la pandemia los datos informados por la OMS, los centros para el Control y la Prevención de Enfermedades de Estados Unidos, de China y de Europa. Según la JHUSOM, a comienzos del mes de octubre del presente año el continente europeo presenta mayor tasa de evolución en cuanto a contagios respecto al resto del mundo, situándose España como el tercer país con mayor número de casos confirmados por coronavirus (por detrás de Rusia y Francia).

El violento aumento de casos de personas infectadas por el virus ha derivado en adoptar a lo largo de este tiempo medidas para paliar su curva de propagación y sus decesos por SARS-CoV-2. Entre esas estrategias contamos con la promoción de campañas sanitarias, el confinamiento domiciliario, el distanciamiento social y las

políticas económicas que intentan la reactivación de este sector y abogan por los subsidios de los sectores más vulnerables de esta pandemia (Nemecio, 2020). Según Inchausti, García-Poveda, Prado-Abril y Sánchez-Reales (2020), la presente aun crisis sanitaria reporta una multidireccionalidad que abarca una serie de crisis sincrónicas como son la económica, la institucional, la social, y la psicológica.

En una primera oleada pandémica, el mundo entero cerró sus centros docentes de todos los niveles académicos para evitar seguir aumentando la tasa de contagios. El cierre no conllevaba un cese de la actividad, pues ante el escepticismo de lo acontecido a nivel mundial, las adaptaciones a contrarreloj para un nuevo formato educativo se sucedieron para reestructurar las metodologías usadas a nivel de aula cuya transición era mediada por las nuevas tecnologías. Sin embargo, a pesar de estar en la era de la inteligencia colectiva gracias a internet y a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), numerosos estudios reflejan que gran parte del personal docente considera demasiado vertiginosa la transformación digital en lo que se refiere a su uso didáctico y metodológico más que al dominio de la tecnología en sí (Morales, Bermúdez y Castro, 2018; Almeritch et al., 2011).

La ausencia de competencia docente digital ha tenido que lidiar con numerosas plataformas virtuales para continuar con las clases telemáticas. Las circunstancias de la pandemia en confinamiento, junto con las características idiosincrásicas de cada hogar, el desgaste emocional, la motivación y la propia atención del alumnado a la pantalla más horas de las previstas, desembocó en un aprendizaje inadecuado. Como ejemplo de ello encontramos a una de las grandes potencias tecnológicas en cuanto a sistema educativo de éxito se refiere como es Corea del Sur, cuyos expertos en la materia concluyen que el hecho de disminuir la interacción estudiante-docente, los medios digitales como fuente de distracción y los impedimentos técnicos, acrecientan la desigualdad entre los estudiantes aumentando la brecha educativa (Hyung-Jin, 2020).

Como recoge el INE (2020), y en lo que se refiere a educación superior, en los últimos dos años encontramos más de 1,5 millones de estudiantes universitarios, de máster y de doctorado en España, de los cuales en torno a 10000 estudiantes presentan algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo el año anterior (Fundación Universia y Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, 2018).

En concordancia con Fernández Batanero (2011), la diversidad es una condición intrínseca al ser humano. Esta condición, desde una labor docente, ha de entenderse como

una oportunidad para aprender de los intercambios que nos llevan a la innovación a través de la creatividad, bajo el precepto de la educación del siglo XXI basada en la inclusión. Dicha inclusión se asienta sobre el respeto y la valoración sin repeticiones constantes (estereotipias) desde las autoridades de cualquier tipo, cuanto más de las educativas, considerando que esas desemejanzas evidentes (o no tan evidentes) engloban a una sociedad común que olvida sus condiciones básicas igualitarias por lo que se traducirán en un negacionismo del propio ser humano. Es por ello que el compromiso y la conciencia social de los docentes ha de estar presente dentro y fuera de las aulas como un dogma de vida (Booth y Aiscow, 2015).

Encontramos un punto de inflexión que contiene un pragmatismo latente, pues la diversificación funcional curricular es la que hace que consigamos un diseño para todos (Design For All) como apunta el Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad de la Fundación ONCE y el Instituto de Mayores y Servicios Sociales de 2006.

Este diseño ha de estar fundamentado en herramientas que permitan la accesibilidad de los entornos en pos del desarrollo de todos los alumnos, considerando en primera instancia las necesidades individuales y sociales a partir del conocimiento de la población diana de la enseñanza, siendo desde aquí desde donde se adopten acciones que acrediten el triángulo del aprendizaje de una manera flexible que asegure la inclusión: actividades formativas, métodos de evaluación y resultados del aprendizaje (García-Peñalvo, Abella-García, Corell y Grande, 2020). Por ello se ha de dejar a un lado la intervención tecnocrática que se promulga de manera directa e indirecta desde la educación superior (Alcain y Medina, 2017).

Como señala Fernández Batanero (2012), la universidad ha sufrido un cambio de paradigma en el que se ha desplazado la enseñanza basada en el conocimiento por la enseñanza basada en las competencias. Numerosos autores han conceptualizado diferentes competencias que ha de poseer el docente universitario debido al cambio acontecido: planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, selección de contenidos, explicaciones comprensibles, el manejo didáctico de las nuevas tecnologías o la relación constructiva con los alumnos, son algunas de ellas que proponen investigadores como Zabalza Beraza (2009, 2011) o Villar (2008). Toda competencia docente ha de partir desde el principio de la atención a la diversidad, pues, como facilitadores del aprendizaje, la consideración del sujeto que aprende se consigna de manera individual y no como grupo, de lo que se derivan las adaptaciones curriculares personalizadas en este proceso

competencial si queremos reducir el impacto en el aprendizaje (Moreno-Rodríguez, 2020).

Según Infante (2010), el ejercicio educativo descansa sobre varios pilares, siendo uno de ellos la formación tanto inicial como continua del profesorado de cualquier nivel académico. Es la formación la que dota de competencias para ejercer con profesionalidad la práctica docente de manera adecuada y constante. Las exigencias sociales y educativas a nivel universitario crecen exponencialmente, siendo de obligada necesidad favorecer las respuestas adecuadas al contexto donde se desarrollan las enseñanzas que brinden un aprendizaje de calidad.

Los retos planteados en la adquisición de conocimientos a nivel cognitivo, pero también actitudinales y socioemocionales, se suman en este escenario a los tecnológicos y pedagógicos en una era de transformación digitalizada educativamente que habrá de ser acorde a los patrones sociales imperantes (García-Peñalvo y Rodríguez Conde, 2020). La superación de estos retos posibilitará tanto el entendimiento como la reflexión y la atención a la diversidad a través de nuevas orientaciones pedagógicas que motiven y doten al docente de distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta a la heterogeneidad de las aulas desde una actitud positiva y una responsabilidad social (Paz Maldonado, 2018).

A la luz de estas consideraciones cabe plantearse cómo se está desempeñando la labor docente para atender a la diversidad en la educación superior española bajo el prisma de una pandemia mundial que viene caracterizada por el aislamiento social. Según lo expuesto, surgen ciertos interrogantes, entre ellos si ha sido suficiente la formación digital docente para la ejecución educativa; si se han hecho las oportunas adaptaciones curriculares para atender al estudiantado atendiendo a las diferencias individuales; y si se han ofrecido pautas de actuación para atender esa diversidad desde las instituciones educativas.

2. MÉTODO

Tomando como referencia los interrogantes planteados, concretamos el objeto de estudio sobre la práctica educativa en educación superior durante la pandemia Covid-19 en lo referente a la atención a la diversidad en España. La metodología que hemos empleado se centra en una revisión sistemática de la bibliografía existente relacionada

con los objetivos de la investigación como son: identificar la formación digital facilitada a los docentes en materia de atención a la diversidad durante el periodo de docencia virtual en el curso 2019-2020; explorar las adaptaciones curriculares realizadas; e indagar acerca de las recomendaciones establecidas para el seguimiento y la evaluación de alumnos universitarios en el citado año académico durante la situación pandémica.

En la presente investigación documental de tipo descriptiva hemos utilizado los siguientes descriptores: educación superior; universidad; pandemia; Covid-19; atención diversidad; educación especial; necesidades educativas especiales; necesidades específicas apoyo educativo; adaptaciones curriculares. Dichos descriptores son utilizados en diferentes bases de datos electrónicas como son Dialnet, Scielo, Proquest, ERIC y Google Académico. Completamos la estrategia con el uso de operadores booleanos (AND, OR, NOT) en concomitancia con Abadal Falgueras y Codina Bonilla (2009), haciendo distintas combinaciones con los descriptores. Adicionalmente, filtramos la búsqueda de documentos mediante los controles opcionales de las bases de datos y buscadores seleccionados: fecha de publicación, tipo de publicación y exclusión de citas y patentes. Así mismo, se excluyen las duplicidades de documentos en el resultado de la búsqueda.

Tabla 1.

Diagrama de flujo

Bases de datos	Recursos disponibles	Seleccionados previamente	Excluidos	Duplicados	Selección final
Dialnet	92	32	2	3	24
Scielo	33	16	1	0	12
Proquest	11	3	2	0	1
ERIC	247	26	15	3	6
Google académico	356	97	65	5	32
Total					75

3. RESULTADOS

Basándonos en la literatura seleccionada se presentan a continuación los principales resultados de los campos objeto de revisión en la educación universitaria

española durante el segundo semestre del curso académico 2019-2020. La organización de los aspectos delimitados en relación a la práctica docente y la atención a la diversidad presente en las aulas queda reflejada en la formación ofrecida al profesorado universitario durante el cierre presencial de las aulas, las consideraciones y adaptaciones realizadas en la práctica docente, y en las pautas de actuación consideradas desde esta institución educativa.

3.1. Formación digital facilitada

Durante el estado de alarma decretado el 14 de Marzo de 2020 en España debido a la situación pandémica que acontecía, numerosas plataformas tanto abiertas como privadas ofrecieron cursos de diversa índole de manera gratuita para toda aquella persona interesada con el fin de paliar la disrupción digital así como facilitar su transición. Diferentes webinars se han sucedido en España desde el comienzo del primer estado de alarma para facilitar la tarea docente. Sin embargo, el uso de esta formación impartida de manera síncrona y asíncrona, para que estuviera a disposición de cualquier docente en cualquier momento, se centró en las plataformas popularizadas y recomendadas según criterio de cada universidad (plataformas propias de cada universidad, Moodle, Google, Microsoft Team, entre otros) y en la evaluación de cara al período de exámenes (la universidad española contempla su calendario académico de septiembre a junio-julio, siendo estos dos últimos meses los designados para las evaluaciones ordinarias y extraordinarias). Dentro de la evaluación, las formaciones que más se facilitaron fueron las de creación de herramientas remotas para evaluar a los estudiantes, principalmente la elaboración de cuestionarios en las diferentes plataformas, y los sistemas de e-proctoring o sistemas de vigilancia remota mediante video y audio con acceso al ordenador del estudiante para certificar la identidad de los estudiantes en un intento de equiparar la honestidad ineludible de las pruebas evaluativas presenciales con las online.

3.2. Adaptaciones curriculares que atienden a la diversidad en el escenario virtual

Con respecto a las adaptaciones curriculares, todo docente hubo de hacer modificaciones del currículum no significativas, esto es, modificación tanto de metodología (agrupamientos del alumnado, introducir actividades alternativas,

elaboración de materiales didácticos), como de contenidos (priorizando los contenidos y procedimientos realmente funcionales) y la evaluación (principalmente los instrumentos de evaluación y los tiempos así como los contenidos que se modificaron). Estas adaptaciones se realizaron para todo el estudiantado y quedaron reflejadas en adendas que fueron incluidas en las guías docentes de las asignaturas.

3.3. Pautas de actuación y seguimiento del estudiantado

Las pautas generales de actuación recomendadas ante la diversidad estudiantil para garantizar la igualdad de condiciones en su desarrollo académico se centran en adaptaciones curriculares no significativas de las técnicas e instrumentos de evaluación así como su procedimiento. Para ello, las recomendaciones que encontramos durante el período de pandemia del curso académico analizado se refieren a modificaciones sobre el qué, cómo y cuándo evaluar. En ellas se refleja la adaptación de modalidad de preguntas así como de los exámenes, los tiempos para la realización de las pruebas de evaluación, la flexibilización en los tiempos de realización de pruebas y actividades o la parcialización de contenidos teóricos en el caso de pruebas de evaluación única finales.

4. DISCUSIÓN

Se hace evidente que la excepcionalidad social que vivimos a nivel mundial está haciendo estragos en el campo educativo. La formación tecnológica ofrecida durante los comienzos de pandemia en España se centró en los aspectos que se consideraron más relevantes a la hora de seguir la continuidad del curso académico, siendo estos el manejo de plataformas para desarrollar las clases en directo o en diferido y la elaboración de instrumentos de evaluación tradicionales (pruebas de conocimiento, exámenes) en modalidad virtual en los meses cercanos al fin del segundo semestre académico (García-Peñalvo y Rodríguez Conde, 2020).

Sin embargo, la ausencia de formación pedagógica para adaptar la docencia presencial a la virtualización no ha sido contemplada durante ese período de tiempo. Según Llorens (2020), en esta enseñanza remota de emergencia, la planificación y diseño de las asignaturas se realizaron con perspectiva a una docencia basada en la presencialidad, virando ésta hacia una enseñanza en gran parte unilateral que se desarrolló

durante meses bajo la premisa de la incertidumbre didáctica, ejercida con la profesionalidad planteada a principios del curso 2019/2020.

Las adaptaciones que se realizaron fueron individualizadas, pero centradas en el profesor, no en el alumnado (Moreno-Rodríguez, 2020). La adecuación y modificación curricular se realiza de manera colectiva para todo el alumnado universitario, adoleciendo de esa enseñanza personalizada que contempla a la persona como un todo y atiende a las necesidades individuales que conforman a cada discente.

5. CONCLUSIONES

Es innegable que la capacidad de reacción de las universidades españolas para la digitalización de la enseñanza ha sido todo un éxito. De acuerdo con Llorens (2020), la transformación y el rediseño de los pilares educativos no ha sido completada, bien por falta de tiempo bien por falta de formación, dejando a un lado los objetivos y las competencias que dotan de coherencia al proceso docente. El segundo estado de alarma decretado por el gobierno español el 25 de octubre del presente año hace que la preparación docente para una incertidumbre en este curso académico viere en un presente y futuro de la universidad a una personalización de la educación, usando la tecnología para la adaptación a las necesidades de los estudiantes.

Las necesidades específicas de apoyo educativo abarcan un amplio rango bajo la legislación española, desde diversidades funcionales físicas, psíquicas y sensoriales a dificultades específicas de aprendizaje o a desigualdades sociales. En los artículos revisados no aparece ningún tipo de referencia a la realización de adaptaciones para facilitar la accesibilidad cognitiva de entornos digitalizados, considerando que los recursos tecnológicos están diseñados para personas que no presentan, por ejemplo, problemas intelectuales o de desarrollo.

Como afirman Rodicio-García, Ríos-de-Deus, Mosquera-González y Abilleira (2020), aparecen sin embargo referencias a una brecha educativa fundamentada principalmente en una brecha digital, reduciendo el énfasis de la desigualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento y a la información a un determinante puramente tecnológico, es decir, a una problemática de acceso fundamentada bien en problemas de redes o bien en problemas de infraestructura.

La preocupación por la situación desigualitaria se hace patente, sin embargo las adaptaciones curriculares que se están comenzando a realizar ya en el curso académico 2020-2021 se basan en la provisión de recursos informáticos a través de las universidades facilitando, a los estudiantes que cumplan los requisitos exigidos, tarjetas de datos para poder acceder a la red y equipos informáticos para el desempeño educativo.

Parece una asignatura pendiente la puesta en práctica de las teorías educativas inclusivas sobre la evaluación continua y sumativa que versan su idoneidad en las metodologías activas e innovadoras en detrimento de la educación tradicional magistral que evalúa el aprendizaje a través de pruebas de conocimiento únicos finales y que, aunque muy denostada, sigue siendo una de las prácticas más comunes en la educación superior. Como afirman Rosales et al. (2019), el desconocimiento de las necesidades reales que presentan los alumnos con algún tipo de necesidad educativa y la falta de pragmatismo en los programas y actividades que se orientan a este colectivo sigue siendo uno de los mayores handicaps que encontramos en la actuación desde las instituciones universitarias.

Las universidades se han transformado, la digitalización está instaurada, y las estrategias que dirigen a las instituciones y están diseñadas para las personas han de conjugar las amenazas y debilidades para conseguir nuevas oportunidades y nuevos formatos a corto, medio y largo plazo para poder continuar con la transferencia de calidad en docencia e investigación que caracteriza a las universidades españolas basándose en un sistema tolerante a fallos que pueda adaptarse a todos los estudiantes.

REFERENCIAS

- Alcaín Martínez, E., y Medina García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 4-19.
- Almerich Cerveró, G., Suárez Rodríguez, J. M., Jornet Meliá, J. M., y Orellana Alonso, M. N. (2011). Las competencias y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) por el profesorado: estructura dimensional. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 28-42.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (adaptación de la tercera edición revisada del Index for Inclusión). Madrid: OEI, FUHEM.
- Carod-Artal, F. J. (2020). Complicaciones neurológicas por coronavirus y COVID-19. *Rev Neurol.*, 70, 311-322.
- COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (2020). En Coronavirus Resources Center. John Hopkins University of Medicine [Base de datos].<https://coronavirus.jhu.edu/map.html>
- Fernández Batanero, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista De Educación Inclusiva*, 4 (2), 137-148.
- Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24.
- Fundación Universia (2019). Universidad y Discapacidad: IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad.
- García de Sola, M. (2006). Libro blanco del diseño para todos en la Universidad. Fundación ONCE, Instituto de Mayores y Servicios Sociales. Madrid.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21(12), 1-26.
- García-Peñalvo, F. J., y Rodríguez-Conde, M. J. (2020). Panorámica del eLearning en el sistema universitario español. En Libro blanco del e-Learning (128–144). Madrid: Bubok. Madrid: Bubok.
- Hyung-Jin, K. (21 de octubre de 2020). Pandemic widens learning gap in education-obsessed S. Korea. ABCNews. <https://abcnews.go.com/International/wireStory/pandemic-widens-learning-gap-education-obsessed-korea-73728374>
- Inchausti, F., García-Poveda, N. V., Prado-Abril, J. y Sánchez-Reales, S. (2020). La Psicología Clínica ante la Pandemia COVID-19 en España. *Clínica y Salud*, 31(2), 105 – 107.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.

- Instituto Nacional de Estadística (2020). Estudiantes matriculados en grado y 1º y 2º ciclo, máster y doctorado. Curso 2018-2019. Madrid: Ministerio de Cultura y Deporte.
- Llorens Largo, F. (2020). De digitalizar lo diseñado a diseñar para lo digital. Webinar dentro del ciclo La nueva realidad docente de la Universidad de Salamanca: Lecciones aprendidas y reflexiones, Salamanca, España. 15 de julio.
- Morales Almeida, P., Bermúdez, M. O. E., y Castro Sánchez, J. J. (2018). Formación del profesorado en TIC y su pensamiento acerca de la integración de la tecnología en la enseñanza de adultos. *Profesorado*, 22(1), 541-561.
- 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.
- Nemecio, J. L. (2020). Determinaciones socioambientales del COVID-19 y vulnerabilidad económica, espacial y sanitario-institucional. *Revista de ciencias sociales*, 26(2), 21-26.
- Paz Maldonado, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3), 103-125.
- Rosales, S. T., Jiménez, C. F., Torres, M. H., Puerta, M. A., & Sánchez, M. T. P. (2019). La diversidad en la educación superior: programas de intervención actuales. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 3(1), 445-454.
- Villar, L. M. (2008). Competencias básicas para uso y dominio de los nuevos medios e instrumentos. En Sevillano, M. L. (Coord.). *Nuevas tecnologías en educación social*. Madrid: McGraw Hill, 53-84.
- Zabalza Beraza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). Metodología docente. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98.

CAPÍTULO 66
ADICCIÓN A LAS REDES SOCIALES EN LAS PRIMERAS ETAPAS DEL
CURSO 2020-2021 EN SITUACIÓN DE PANDEMIA

Paula Domingo Lacueva, Sonia Herrero Luna, Mercedes Gil Lamata y Marta Mira
Aladrén

1. INTRODUCCIÓN

La progresiva digitalización de la sociedad ha avanzado a gran velocidad, generando grandes cambios sociales desde la industria hasta la educación, sanidad o relaciones sociales y con el medioambiente. Cada vez se observa más como las tecnologías de la información y comunicación (TIC) están cambiando la manera de relacionarnos y la forma de comunicarnos con los demás, proporcionando una mayor accesibilidad a la información, recursos y experiencias, sin exención de riesgos (Ballesteros, 2017; Ispizúa, 2018).

Las nuevas herramientas de comunicación permiten que personas geográficamente dispersas estén permanentemente conectadas entre sí, provocando una interacción continua y constante facilitando numerosos ámbitos de la vida laboral, familiar y social, manifestando una hiperconectividad propia de la denominada “sociedad 4.0” (Rendueles, 2019; Ispizua, 2018). Se permanece continuamente conectado a los entornos virtuales, verificando el móvil o comprobando el correo electrónico o redes sociales, creando una necesidad relativa y muchas veces inadecuada, pero que con un uso limitado y adecuado nos permiten llevar a cabo nuevas y antiguas acciones de manera más sencilla y efectiva. Se observa cómo un nuevo problema derivado de la alta dependencia a las redes sociales provoca comportamientos adictivos que afectan a la vida social, familiar e incluso al rendimiento académico (Marín-Díaz, 2017; Ecurra y Salas, 2014; Gómez-Galán, 2020).

Tal y como recogen Gómez-Galán et al. (2020), Marín-Díaz et al. (2017) y Ecurra y Salas (2014) estas tecnologías han facilitado y posibilitado la manera de conectarse e interactuar tanto dentro como fuera del ámbito universitario. Permitiendo desarrollar habilidades, buscar oportunidades y recibir formación de manera formal e informal.

Asimismo, gracias a estas herramientas de comunicación es posible el desarrollo de la actividad escolar en un nuevo curso atípico, limitado por la situación de estado de alarma sanitaria derivado de la Covid-19.

Toda esta situación desencadenó un escenario totalmente nuevo y desconocido para la mayor parte de la población y en todos los niveles organizativos del país, se vieron envueltos en una pandemia mundial donde toda la población española se encontraba confinada en sus casas y donde la única actividad laboral era la esencial. Multitud de personas dejaron de trabajar, otras fueron conducidas al teletrabajo y gran la comunidad educativa comenzó la docencia online. Era un entorno nuevo donde las tecnologías pasaron a un primer nivel y su uso se fue intensificando a lo largo de los días. Se tuvieron que adaptar a las clases online, a realizar trabajo de manera virtual y a cambiar los métodos de estudio. Esta nueva situación aumentó las restricciones y provocó un entorno cambiante a una gran velocidad, lo que generó necesidades de adaptación en todos los campos, especialmente el educativo y universitario, que hasta el momento había sido en su mayoría presencial (Nuere y De Miguel, 2020; Torrecillas, 2020; Rubio de Alas, 2020)

En el ámbito de la educación se han experimentado situaciones de estrés vinculadas con los rápidos cambios y la necesidad de adaptación, así como con la falta de recursos y competencias tecnológicas, la denominada “brecha digital” (Rodicio-García, 2020). De manera concreta, desde el punto de vista del estudiante y del docente ha requerido un uso intensivo de tecnologías, de aparatos electrónicos y de plataformas las cuales muchas habían sido desconocidas hasta el momento. Viéndose obligados a familiarizarse con nuevos métodos de estudio e ir adaptándose conjuntamente para que la interacción, relación y comunicación se hiciera de la manera más efectiva posible. A estas cuestiones deben sumarse situaciones agravadas como consecuencia de otros factores, como por ejemplo la situación de discapacidad (Košir, 2020; Nuere y De Miguel, 2020; Rubio de Alas, 2020). Actualmente, sigue persistiendo un elevado grado de incertidumbre respecto a las medidas y precauciones que abordar.

A la complejidad de este paradigma se suma el propio de la tecnología y las redes sociales. Pese a no estar reconocida en el DSM-V (APA, 2014), la adicción o el uso problemático de las redes sociales genera problemas en los jóvenes como “problemas de insomnio, disfunciones sociales, depresión o ansiedad” (Marín-Díaz, 2017, p. 156). Además, “el consumo excesivo de Internet y las redes sociales influye a nivel personal (la forma en que nos relacionamos con los demás, nuestro rendimiento), el nivel social

(habilidades de socialización), psicológico nivel (falta de autocontrol, obsesión, ansiedad, e incluso proximidad a las toxinas porque no sabemos la dirección de las variables”²⁸ (Gómez-Galán et al., 2020, p.11). Antes de la pandemia generada por la Covid-19, ya existían estudios acerca de la adicción a las redes sociales de los y las estudiantes españolas, unos análisis relevantes son los de Marín-Díaz et al. (2017) y Ecurra y Salas (2014), que han sido tomados como punto de partida para este trabajo, dada su utilidad para la aplicación de instrumentos psicométricos.

A su vez, este trabajo se ha basado en el estudio ya realizado sobre consumo de redes sociales en estudiantes universitarios durante la pandemia de la Covid-19 realizado por Gómez-Galán et al. (2020). Este estudio, que emplea herramientas similares a las de nuestra investigación, vincula diferentes adicciones con y sin sustancias, poniendo en duda si es anterior la una o la otra. En relación con el uso excesivo de las redes sociales, detectaron dos variables que interfieren significativamente: el tipo de conocimiento y la edad.

De este modo, puede afirmarse que ha cambiado la manera tradicional de relacionarse, impidiéndole la posibilidad de mantener relaciones sociales “cara a cara”. Por ello, estas redes se pueden convertir en las nuevas plataformas donde entablar y mantener las relaciones, no exentas de riesgo. Pudiendo incrementarse su uso de manera exponencial en este nuevo entorno.

Consecuencia de lo expuesto anteriormente, el objetivo es estudiar el grado de adicción a las redes sociales en estudiantes durante los primeros meses del nuevo curso académico 2020-2021 caracterizado por la presencia de la Covid-19 y el consecuente cambio en la manera de relacionarse.

De acuerdo a lo anterior, la hipótesis a verificar fue: si aumenta la adicción a las redes sociales por una falta de “cara a cara” en las relaciones sociales y un incremento del uso de la tecnología en todos los ámbitos (formales e informales), especialmente durante periodos de confinamiento.

²⁸ Traducción propia.

1. MÉTODO

2.1. Participantes

Para la consecución del objetivo propuesto, se analizó una muestra de estudiantes universitarios de entre 18 y 25 años mediante la realización de una encuesta.

La muestra obtuvo un total de 157 participantes, de los cuales se analizaron 145 estudiantes, al no cumplir 11 de ellos con la exigencia del rango de edad, y al dejar un participante todos los ítems en blanco.

La mayoría de los encuestados tenía 22 años (el 34,5%), seguido de los de 23 (24,8%), 21 (13,8%) y 24 (13,1%) años. Los de 25 años conforman el 6,9% de la muestra, los de 19 el 4,1%, los de 20 el 2,1% y finalmente, los de 18 años el 0,7%. La media total fue de 22,39 años (desviación típica=1,40).

Asimismo, el 79,3% de los participantes fueron mujeres, mientras que el 20,7% restante fueron hombres.

Además, la totalidad de los estudiantes que respondieron a la encuesta declararon hacer uso de las redes sociales.

2.1. Cuestionario

Se utilizó una adaptación del Cuestionario de Adicción a las Redes Sociales (ARS), desarrollado y validado por Miguel Escurra Mayaute y Edwin Salas Blas (2014) en su artículo *Construction and validation of the questionnaire of social networking addiction (SNA)*.

Este cuestionario se estructura de acuerdo al Modelo de Respuesta Graduada de Samejima y se constituye sobre la base de tres factores implícitos: A) Obsesión por las redes sociales, B) Falta de control personal en el uso de las redes sociales, y C) Uso excesivo de las redes sociales (Escurra y Salas, 2014). En su artículo, también establecieron la confiabilidad del cuestionario por consistencia interna.

Inicialmente, el cuestionario que establecieron consta de 24 preguntas. Sin embargo, la metodología de la presente investigación requería de una serie de cuestiones adicionales para analizar. De este modo, se añadieron unas preguntas relativas a características sociodemográficas de los participantes, otra que analizaba si éstos utilizan

las redes sociales y, en caso afirmativo, se pedía indicar la frecuencia de uso. Por último, se añadió una pregunta sobre si la nueva situación provocada por la Covid-19 había aumentado esa frecuencia de uso de las redes sociales.

Finalmente, se elaboró una encuesta de 30 ítems, de los cuales 25 preguntas son cerradas, ya que su finalidad es medir la frecuencia de determinados comportamientos de la población objeto de estudio en relación al uso de las redes sociales. Estas preguntas cerradas constan de una escala tipo Likert de 5 puntos, mostrándose como texto y siendo las opciones posibles las siguientes: nunca, rara vez, a veces, casi siempre, siempre.

Asimismo, hay cinco preguntas de diversa índole. En primer lugar, una pregunta de respuesta abierta donde el encuestado pueda escribir su edad. En segundo lugar, una pregunta de respuesta cerrada con las opciones “Femenino” o “Masculino”. En tercer lugar, una pregunta de respuesta cerrada con las opciones “Si” o “No”. En cuarto lugar, una pregunta de respuesta cerrada relacionada con la anterior. Y, en quinto lugar, una pregunta de respuesta cerrada con una opción que daba lugar a añadir una respuesta libre por parte del encuestado.

La encuesta fue difundida por las autoras a través de las redes sociales y mediante la difusión de correos electrónicos masivos.

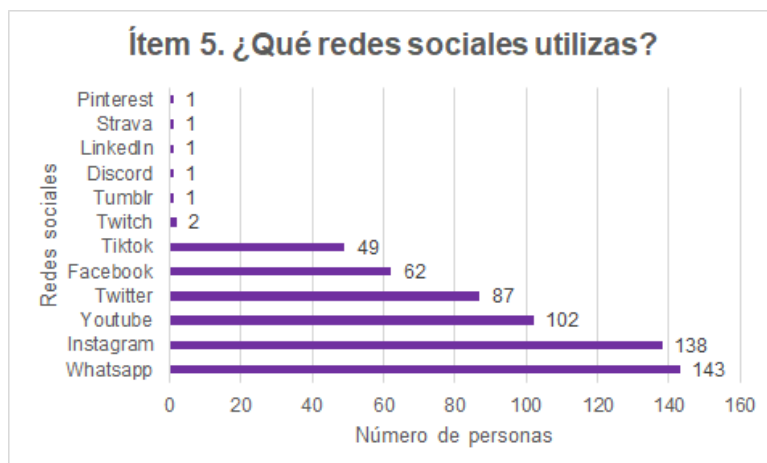
3. RESULTADO

En primer lugar, se analizaron los resultados relativos a los primeros ítems número 1, 2, 3 y 5. Los tres primeros se relacionan con cuestiones sociodemográficas de los encuestados, por lo que ya han sido examinados en la sección 2.1 Participantes.

Por su parte, el ítem 5 (Figura 2) estudia las redes sociales que los estudiantes utilizan, sin tener en cuenta sus preferencias o su frecuencia de uso. De esta manera, se establece que el 98,6% de los estudiantes universitarios utilizan WhatsApp, seguido de Instagram (95,2%), Youtube (70,3%), Twitter (60%), Facebook (42,8%) y Tik Tok (33,8%). Por el contrario, las redes sociales que menos utilizan los estudiantes universitarios son Twitch (1,4%), Tumblr, Discord, LinkedIn, Strava y Pinterest, con un 0,7%.

Figura 2.

Ítem 5. ¿Qué redes sociales utilizas?



Fuente: Elaboración propia a través de los datos obtenidos en la encuesta.

En segundo lugar, se calculó la media, la desviación típica y la curtosis (Tabla 14) para cada uno de los ítems cuya respuesta consistía en una escala de tipo Likert (ítems del 4 al 30). Para ello, se codificaron las respuestas asignándole a cada una un valor numérico (1=nunca, 2=rara vez, 3=a veces, 4=casi siempre, 5=siempre). En el caso del ítem número 4, la codificación fue la siguiente: 1=más de 6 horas al día, 2=entre 4 y 6 horas al día, 3=entre 2 y 4 horas al día, 4=menos de 2 horas al día. En el caso del ítem número 30, la codificación se realizó de la siguiente manera: 1=totalmente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4=en acuerdo, 5=totalmente de acuerdo.

Tabla 14.

Media, desviación típica y curtosis de los ítems 4 a 30(N=145).

Ítem	Media	Desviación Típica	Curtosis
4. Si usas redes sociales, indica la frecuencia de dicho uso.*	2,70	0,78	-0,16
6. Siento gran necesidad de permanecer conectado(a) a las redes sociales.	3,35	0,82	0,16
7. Necesito cada vez más tiempo para atender mis asuntos relacionados con las redes sociales.	2,41	0,90	-0,10
8. El tiempo que antes destinaba para estar conectado(a) a las redes sociales ya no me satisface, necesito más.	1,95	0,95	0,48
9. Apenas despierto ya estoy conectándome a las redes sociales.	4,02	0,92	1,23
10. No sé qué hacer cuando quedo desconectado(a) de las redes sociales.	2,34	0,91	-0,61
11. Me pongo de mal humor si no puedo conectarme a las redes sociales.	2,02	1,00	-0,29
12. Me siento ansioso(a) cuando no puedo conectarme a las redes sociales.	2,34	1,10	-0,23

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

Ítem	Media	Desviación Típica	Curtosis
13. Entrar y usar las redes sociales me produce alivio, me relaja.	2,45	0,99	0,84
14. Cuando entro a las redes sociales pierdo el sentido del tiempo.	3,43	1,13	-0,56
15. Generalmente permanezco más tiempo en las redes sociales, del que inicialmente había destinado.	3,72	1,07	-0,41
16. Pienso en lo que puede estar pasando en las redes sociales.	2,42	1,08	-0,85
17. Pienso en que debo controlar mi actividad de conectarme a las redes sociales.	3,18	1,40	-1,24
18. Puedo desconectarme de las redes sociales por varios días.	2,73	1,25	-0,73
19. Me propongo sin éxito, controlar mis hábitos de uso prolongado e intenso de las redes sociales.	2,54	1,12	-0,57
20. Cuando desarrollo otras actividades, no dejo de pensar en lo que sucede en las redes sociales.	1,81	0,90	0,44
21. Invierto mucho tiempo del día conectándome y desconectándome de las redes sociales.	3,34	1,07	-0,62
22. Permanezco mucho tiempo conectado(a) a las redes sociales.	3,50	1,05	-0,35
23. Estoy atento(a) a las alertas que me envían desde las redes sociales a mi teléfono o al ordenador.	3,41	1,24	-0,68
24. Descuido a mis amigos o familiares por estar conectado(a) a las redes sociales.	1,83	0,92	0,27
25. Descuido las tareas y los estudios por estar conectado(a) a las redes sociales	2,52	1,02	-0,48
26. Cuando estoy en clase, me conecto con disimulo a las redes sociales.	3,28	1,04	-0,57
27. Mi pareja, o amigos, o familiares; me han llamado la atención por mi dedicación y el tiempo que destino a las redes sociales.	2,19	1,09	0,14
28. Cuando estoy en clase sin conectarme con las redes sociales, me siento aburrido(a).	2,83	1,09	-0,18
29. Creo que es un problema la intensidad y la frecuencia con la que entro y uso las redes sociales.	2,72	1,26	-0,86
30. La nueva situación provocada por la Covid-19 ha hecho que utilice las redes sociales en mayor medida.**	4,15	1,02	0,95

Fuente: Elaboración propia a través de los resultados de la encuesta

*Ítem 4: codificación entre 1 y 4.

**Ítem 30: codificación entre 1 y 5 con significados diferentes al resto de ítems.

Se identificó que todos los participantes que conformaban la muestra hacían uso de los diferentes tipos de redes sociales, y que la edad que más las utilizaba eran los de 22 años, los cuales conforman el 32,1% de la muestra, correspondiendo con 50 participantes. Todos ellos coinciden en el uso de Instagram, red social cuya finalidad es compartir fotos y videos a una comunidad virtual conformada por un número de seguidores.

Se observó que el 43% y el 32%, “rara vez” y “a veces”, respectivamente, necesitaban más tiempo para atender sus asuntos relacionados con las redes sociales. Asimismo, tenemos que el 37% ha respondido que no necesita más tiempo que el inicialmente otorgado para su uso y que el 39% “rara vez” necesita aumentarlo.

Por otro lado, más de la mitad de la muestra, el 52% tiene una frecuencia de uso de las redes sociales entre 2 y 4 horas al día y, más de tres cuartos pasan entre 2 y 6 horas al día conectados. Relacionando esta cuestión con la necesidad de permanecer conectados, se averiguó que 89% sentían la necesidad de estar conectados a pesar de que gran parte de su tiempo se invierte ya en una plataforma online.

También hay que destacar que el 39% de la muestra no se sienten de mal humor a la hora de no poder estar conectados a las redes sociales, pero, en contraposición tenemos que el 54% “rara vez” y “a veces” se sienten de malhumor. Además, conectándolo con el porcentaje de personas que nunca se sienten ansiosos por estar conectados (26%) se puede observar que el 69% muestra comportamientos ansiosos a la hora de no poder estar conectado a las redes social y, que el 79% siente un alivio a la hora de entrar y usar una de las plataformas.

Por otro lado, otro indicador que muestra la dependencia de estas redes es el tiempo que inicialmente reservamos para estar en línea y que muchas veces se “escapa de las manos”. Se mostró como el 61% de personas contestaron que “siempre” (27%) y “casi siempre” (34%) permanecen en las redes sociales un mayor tiempo que el inicialmente destinado y, por lo tanto, piensan que deberían controlar su actividad a la hora de conectarse (66%).

No obstante, el 51% “siempre” (2%), “casi siempre” (13%) y “a veces” (36%) piensan lo que puede estar pasando cuando no se permanece conectado a las redes sociales. Sin embargo, en la respuesta si se proponen sin éxito controlar sus hábitos de uso prolongado e intensivo un 46% se lo proponen siempre, un 19% nunca se lo propone y un 35% rara vez se lo plantean, relacionándolo con que el 49% siempre y casi siempre pierden el sentido del tiempo cuando entran en las redes.

Se puede destacar las respuestas tan heterogéneas a la cuestión de si pueden pasarse varios días desconectados de las redes sociales. Como hemos visto hasta ahora los participantes están muy conectados y determinados ítems muestran en mayor o menor medida una adicción a las redes sociales, por lo tanto, es difícil desprenderse de un entorno virtual durante días debido a la gran introducción que las redes sociales tienen en

nuestra vida. Hoy en día, cualquier acción genera la necesidad de hacer uso de una tecnología. Por lo que, como se observa en los resultados, solo el 14% ha contestado a la opción de que podrían pasarse varios días desconectados a las redes sociales. Además, tenemos que el 94% está conectado nada más iniciar su actividad diaria.

Sin embargo, el 45% no piensan en conectarse a las redes sociales cuando están desarrollando otra actividad. Además, se observa que el mismo porcentaje nunca descuida a los amigos o familiares por estar conectado a las redes sociales. Por otro lado, más de la mitad de los estudiantes universitarios al quedar desconectados no se sienten aburridos, por lo que podemos llegar a la conclusión de que puede ser debido a que se conectan por aburrimiento.

Otra observación, es que el 51% invierten mucho tiempo del día conectándose y desconectándose y el 49,1% invierte gran cantidad de su tiempo verificando las redes sociales y, por otro lado, el 54% admiten estar atentos a las continúa alerta recibidas en sus dispositivos electrónicos. Esto indica como la mayoría de los estudiantes universitarios tienen la necesidad de estar permanentemente conectado descuidando sus tareas y estudios (75%). Sin embargo, su familiares, parejas y amigos “nunca” (31%) o “rara vez” (35%) les ha llamado la atención por el tiempo destinado al uso de las redes sociales.

Siguiendo con el análisis de los gráficos, se puede percibir que el 78% se conectan a las redes sociales disimuladamente durante las horas lectivas, por lo tanto, contrasta con el bajo resultado de que “nunca” (11%) o “rara vez” (25%) se sienten aburridos en clase si no hacen un uso de las redes.

Para finalizar, a pesar de lo expuesto la mitad 49% de los participantes no reconoce tener un problema con la intensidad y frecuencia del uso de las redes sociales, mientras que el 51% admite tenerlo.

Se preguntó si la Covid-19 había supuesto que el uso de las tecnologías se intensificara. El 82% contestaron la opción “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”.

4. DISCUSIÓN

En este estudio cabe destacar que la mayoría de los y las participantes pasan entre 4 y 6 horas al día conectados por el elevado grado de necesidad de estar en línea. En este sentido, atendiendo a estudios previos como el de Ruíz de Miguel (2016), donde el 97,3%

de la muestra realizaba un uso entre 30 minutos y más de 3 horas, representando el tiempo de uso entre 30 minutos y 3 horas el 65,1% de la muestra, puede afirmarse que el uso de internet y redes sociales se ha visto incrementado en relación con épocas anteriores. Ello, a su vez, concordaría con la respuesta otorgada por el 81,3% de los y las participantes, que contestaron la opción “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, a la pregunta acerca del impacto de la Covid-19 en el incremento del uso de internet y redes sociales.

Pese a no estar recogida la adicción a las redes sociales e internet en el DSM-V (APA, 2014), son varios los estudios que hacen referencia a un uso abusivo y problemático de estas nuevas herramientas, principalmente en la población joven (Gómez-Galán, 2020; Ruíz de Miguel, 2016; Marín-Díaz et al., 2017; Escurra y Salas 2014). Para ello se toman como referencia factores empleados para el diagnóstico de otras adicciones. Entre ellos se encuentran aquellos vinculados a aspectos referentes a la *Recompensa/alivio*, como son el descenso del malhumor al estar conectados, ya que un gran porcentaje de la muestra siente ansias por estar en línea; lo que implica un sentimiento de alivio cuando utilizan estas plataformas sociales virtuales (Marín-Díaz, 2017).

Por ello, puede afirmarse que se ha incrementado el riesgo a padecer una adicción o uso problemático en la población estudiada, ya que más de la mitad de los participantes utilizan las redes sociales nada más despertarse. Por el contrario, tan solo una parte residual de la muestra es capaz de pasar varios días desconectada, lo que vuelve a indicar riesgo de adicción por parte de la mayoría de los estudiantes universitarios.

Otro de los factores para determinar el grado de adicción o uso inadecuado de internet y redes sociales, es el de *Disminución de la calidad de vida*, referente al descuido de tareas o relaciones por el uso de estas tecnologías o la afección a sus intereses, vida académica, etc. (Marín-Díaz, 2017). Se recogieron en los ítems 26 a 29 del cuestionario.

En primer lugar, se observó en los ítems 7 y 8 cómo el tiempo que se emplea atendiendo a redes sociales se considera suficiente, aunque destaca que en los ítems 14 y 15 la media hace referencia a una gravedad en relación con la conciencia de uso del tiempo cuando están inmersos en la comunidad virtual, indicando que pierden la conciencia de lo que está pasando a su alrededor y del tiempo.

Por otro lado, remarcar que confesaron que la mayor parte del día están alerta a las notificaciones recibidas, así como desconectándose y conectándose de las redes sociales. Hay que comprender que este nuevo entorno tan cambiante producido por la Covid-19 ha provocado no solo un uso más intensivo de las redes sociales debido a las restricciones

de movilidad, sino que también ha propiciado un uso intensivo de las herramientas de comunicación en el ámbito educativo, como son Google Meet, Zoom, plataformas de aprendizaje, etc. La situación ocasionada por la Covid-19 ha incrementado su uso y atención, induciendo a pasar más horas conectados (Arce-Peralta, F. J., 2020).

Un dato positivo a destacar en el estudio del factor *Calidad de vida* (Marín-Díaz, 2017), es que los estudiantes universitarios encuestados no piensan en estar conectados cuando desarrollan otra actividad o plan y declaran que tampoco descuidan a sus amigos y familiares por atender las notificaciones, tal y como puede observarse en los resultados obtenidos en los ítems 20 y 24. Por lo tanto, se puede afirmar que existe una preferencia por mantener relaciones sociales interpersonales tradicionales (“cara a cara”), disminuyendo el riesgo al poder retomar las relaciones interpersonales directas. Pese a ello, los ítems 25, 26 y 28, referidos al uso de redes sociales durante las clases o el aburrimiento durante las mismas, han obtenido una media superior al 2,5, llegando al 3,28 en el ítem “Cuando estoy en clase, me conecto con disimulo a las redes sociales”.

Atendiendo a estas cuestiones se ha percibido un mayor interés en la recuperación de las relaciones sociales interpersonales tradicionales (“cara a cara”), y un riesgo dentro del ámbito académico. En este sentido, puede afirmarse que existe una necesidad de adaptación de la formación universitaria a esta nueva realidad y una especial atención a la generación de capacidades críticas en el uso de herramientas digitales y reducción de los riesgos psicosociales que supone la necesidad de implementar medios telemáticos (Nuere y De Miguel, 2020; Torrecillas, 2020; Rubio de Alas, 2020; Cabero, 2001).

5. CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados de este estudio, enmarcados en el período de estado de alerta sanitaria en España, y basado en la Escala de Adicciones de las Redes Sociales para jóvenes (Marín Díaz, 2017; Escurra y Salas, 2014), ha demostrado que:

1. Las redes sociales e internet han generado cambios muy rápidos que se han visto acelerados con la situación de estado de alarma sanitaria derivada de la Covid-19.
2. Pese a no estar recogida en el DSM-V (APA, 2014), el uso abusivo de las redes sociales e internet puede generar síntomas relacionados con las adicciones tradicionales a nivel de Recompensa/alivio y Calidad de vida.

3. El uso de internet y redes sociales tras la situación de estado de alarma se ha visto incrementado en los jóvenes estudiantes universitarios.
4. El uso de internet y redes sociales genera una pérdida de control del tiempo, creando una situación de riesgo de desarrollar una adicción o uso problemático de las redes.
5. Pese a que los datos indican una posibilidad de revertir el riesgo a nivel de relaciones interpersonales, se ha detectado un mayor riesgo en la relación uso de redes sociales e internet-afección a nivel académico. Por ello, parece necesaria una mayor atención a estos riesgos en la introducción de metodologías educativas ligadas al uso de estas herramientas.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders IV. Text revision*. (4a ed.). Barcelona: Masson.
- Arce-Peralta, F. J. (2020). “La transición del paradigma educativo hacia nuevos escenarios: COVID-19”. *CienciAmérica*, 9(2), 115-119. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.285>
- Ballesteros, F. y Pérez, M. (2017). “El papel del Estado ante la digitalización de la economía. Estrategia digital y políticas públicas”. *La economía digital en España*, Sept.-Oct. (898): 113-129. <https://doi.org/10.32796/ice.2017.898>
- Cabero Almenara, J. (2001). “La sociedad de la información y el conocimiento, transformaciones tecnológicas y sus repercusiones en la educación”. En Blázquez Entonado, F. (2001). *Sociedad de la información y la educación*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Chaudhary, M.A., Chaudhary, N.I., Ali, A.Z. (2020). “Enhancing university's brand performance during the COVID-19 outbreak: The role of ICT orientation, perceived service quality, trust, and student's satisfaction”. *Pakistan Journal of Commerce and Social Science*, 14(3), 629-651. <http://hdl.handle.net/10419/224954>
- Díaz, V. M., Requena, B. E. S., y Gea, E. M. V. (2017). “Estudio psicométrico de la aplicación del " Internet Addiction Test" con estudiantes universitarios españoles”. *Contextos educativos: Revista de educación*, (2), 147-161. <https://doi.org/10.18172/con.3067>

- Escurrea Mayaute, M., y Salas Blas, E. (2014). "Construcción y validación del cuestionario de adicción a redes sociales (ARS)". *Liberabit*, 20(1), 73-91. <http://hdl.handle.net/123456789/3472>
- Gómez-Galán, J. et al. (2020). "Social Networks Consumption and Addiction in College Students during the COVID-19 Pandemic: Educational Approach to Responsible Use". *Sustainability*, 12(18), 7737. <https://doi.org/10.3390/su12187737>
- Ispizua Dorna, E. (2018). "Industria 4.0: ¿Cómo afecta la digitalización al sistema de protección social?". *Lan Harremanak*, 2018(40), 12-30. <http://10.1387/lan-harremanak.20325>
- Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z., y Krajnc, Ž. (2020). "Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic". *PsyArXiv*, 10 June 2020. <http://10.31234/osf.io/gj3e5>
- Nuere, S., y de Miguel, L. (2020). "The digital/technological connection with Covid-19: An unprecedented challenge in university teaching". *Technology, Knowledge and Learning*, 2020, julio: 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09454-6>
- Rendueles, C., y Sádaba, I. (2019). "Digitalización y cambio social. De las expectativas apocalípticas a la tecnopolítica del presente". *Cuadernos de Relaciones Laborales* 37(1) 2019, 331-349. <https://doi.org/10.5209/crla.66041>
- Rodicio-García, M.L. et al. (2020). "The digital divide in Spanish students in the face of the COVID-19 crisis". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 9(3), July 2020, 103-125. <http://hdl.handle.net/2183/26550>
- Rubio de las Alas- Pumariño, T (coord.) (2020). *Situación y retos de las universidades españolas ante la transformación digital*. Las Palmas de Gran Canaria: Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Españolas, Secretaría General. <https://euskampus.eus/eu/media/docs/estudios-e-infomes-no-8-digital-portada.pdf>
- Ruiz de Miguel, C. (2016). "Perfil de uso del teléfono móvil e internet en una muestra de universitarios españoles: ¿Usan o abusan?". *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(3), 131-145. <http://10.13042/bordon.2016.68307>
- Torrecillas Bautista, C. (2020). "El reto de la docencia online para las universidades públicas españolas ante la pandemia del Covid-19". *ICEI Papers COVID-19*, nº 16. <https://eprints.ucm.es/60050/>

CAPÍTULO 67

IMPACTO DEL COVID-19 EN LA EDUCACIÓN

Inmaculada Serrano García, Ana Isabel Robles González, Marina Sola Álvarez y
Lucía Martínez Rodríguez.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia provocada por el covid-19 ha supuesto un terremoto en todos los aspectos de la sociedad, pero sin lugar a duda uno de los sectores a los que más ha afectado es el de la educación, no debemos olvidar que las aulas españolas estaban saturadas antes de la pandemia, por tanto, ha sido muy difícil implantar medidas como la de la distancia seguridad, lo que ha llevado al gobierno a cambiar dicha distancia en numerosas ocasiones. Está claro que el covid-19 representa una amenaza para la educación mundial debido al doble impacto que está teniendo. Por un lado nos encontramos con el cierre inmediato de escuelas y universidades y por otro lado nos encontramos con los impactos de la crisis económica provocada por la respuesta a la pandemia. Si no se realizan esfuerzos considerables para contrarrestar estos efectos, el cierre de escuelas provocará pérdidas de aprendizaje, aumento de la deserción escolar y mayor desigualdad, y la crisis económica (que afecta a los hogares) agravará el daño debido a la reducción de la oferta y demanda educativa. Esos dos impactos tendrán, en conjunto, un costo a largo plazo sobre el capital humano y el bienestar. Sin embargo, si los países reaccionan con rapidez para lograr que el aprendizaje no se interrumpa, pueden mitigar el daño e incluso transformar la recuperación en una nueva oportunidad. Las respuestas en materia de políticas que se necesitan para alcanzar esa meta pueden resumirse en tres etapas superpuestas: enfrentar la situación, gestionar la continuidad, mejorar y acelerar las actividades.

En el contexto de la implementación de estas políticas, el objetivo de los sistemas educativos debe ser recuperarse, pero no repetir lo hecho anteriormente, dado que en muchos países la situación antes de la pandemia ya se caracterizaba por un grado de aprendizaje demasiado bajo, altos niveles de desigualdad y avances lentos.

Ahora, los países tienen la oportunidad de “reconstruir en mejores condiciones”: pueden utilizar las estrategias más eficaces de recuperación después de una crisis como base para introducir mejoras a largo plazo en áreas como las evaluaciones, la pedagogía, la tecnología, el financiamiento y la participación de los padres.

2. INFLUENCIA EN EL ÁMBITO PERSONAL Y EDUCATIVO

3.1.Ámbito personal

3.1.1. Familia

La pandemia Covid 19 está afectando la economía de todos los países, que genera situaciones críticas en empresas de todo el mundo, también desempleo y dificultades económicas a las familias. Ante esta situación es necesario reconocer que el ambiente es trascendental para interferir en la forma en cómo percibimos y sentimos. Reconociendo que el estrés emocional puede provenir de situaciones que ocurren en nuestro entorno, en donde nos desenvolvemos puede surgir de un problema laboral, de una crisis dentro del núcleo familiar o de lo que sucede en nuestro interior, un ataque de ansia o incertidumbre.

Las respuestas emocionales de las personas probablemente incluirán miedo e incertidumbre extrema. Además, los comportamientos negativos de la sociedad a menudo serán impulsados por el miedo y las percepciones distorsionadas del riesgo (Shigemura, Ursano, Morganstein, Kurosawa MD, & Benedek, 2020). A lo largo del día existen numerosas situaciones que requieren de la máxima atención, en la que se tiene que dar la mejor respuesta posible, ya sea por la premura o por tener que atender a varios requerimientos a la vez, estas demandas producen estrés (Serna, 2020).

Asimismo, aparecen las secuelas económicas y sociales, como la cuarentena y el aislamiento social de las familias, sobre todo en aquellas personas vulnerables (Cedeño, Cuenca, Mojica, & Portillo, 2020).

El estrés proviene de una acción externa percibida por el individuo, el resultado de este agente externo puede perturbar la vida psíquica del ser humano. Producido por la falta de adaptación ante una situación que nos sobrepasa (Yanes, 2008). El estrés es una fuerza que produce una tensión, una deformación, del objeto del cual dicha fuerza se

aplica, en ese sentido se trata de un estímulo externo. (Benjamin Stora, 1991). En ocasiones no es fácil darnos cuenta que estamos soportando los efectos del estrés, hasta que comenzamos a experimentar cambios físicos, emocionales, dificultades para el control del pensamiento, hasta que se convierten en un problema serio para nuestra salud, la familia alcanzará la salud en la medida en que sea capaz de enfrentar de manera eficiente y adecuada los acontecimientos de la vida (Herrera Santi, 2008).

La pérdida de empleos y por consecuencia del ingreso tiene efectos negativos en las familias, porque implica que no puedan pagar sus deudas, que se incremente la tasa de deuda/activos, que su fuente de empleo no sea segura y que decaiga el ingreso laboral, que entre otros factores no puedan cubrir sus necesidades básicas. En suma, la presión económica por falta de recursos tiene consecuencias dentro de la dinámica de la familia.

Una de ellas puede ser el deterioro de la calidad marital vista como las relaciones familiares necesarias para mantener una aceptable calidad en la relación de pareja. Se interrumpe la buena comunicación al mediar argumentos acerca de la falta de recursos económicos para satisfacer necesidades básicas.

Puede haber efectos negativos en las conductas de los hijos y si hay adolescentes, estos antecedentes familiares pueden aumentar la probabilidad de iniciarse en el uso de drogas ilegales, tabaco o alcohol.

Las familias con gran estrés económico, más aún en tiempos de pandemia y cuarentena, no pueden centrar su atención en mejorar la calidad marital. En concreto, otra de las consecuencias posibles es el incremento de la violencia doméstica. Por ejemplo, Bradbury-Jones e Isham (2020), documentan que a raíz de la pandemia de Covid-19 se ha incrementado los niveles de estrés emocional, por la pérdida de trabajos, aislamiento y en consecuencia mujeres, niños y adolescentes son vulnerables (End Violence Against Children, 2020).

2.1.2. Profesorado y alumnado

El 12 de marzo de 2020, por ejemplo, el gobierno ecuatoriano suspendió las actividades escolares presenciales ante la emergencia sanitaria provocada por la pandemia del coronavirus (Covid-19). Cuatro días más tarde, el Ministerio de Educación, como ente rector del sistema educativo nacional, presentó el “Plan Educativo COVID-19:

“Aprendiendo Juntos en Casa”, y con ello confirmó la arbitraria y polémica decisión de continuar los procesos educativos a través de la modalidad no presencial (teleducación).

Evidentemente, carece todavía de información suficiente sobre cómo se están desarrollando dichos procesos en los diferentes niveles escolares. No obstante, tal decisión ubica a la educación en un contexto inédito, jamás vivido por la actual sociedad contemporánea.

En este contexto, autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia, realizan enormes esfuerzos para responder a las exigencias que demanda la educación no presencial. Sin embargo, diferencias tales como, el nivel socioeconómico de las familias, los bajos niveles de cobertura y acceso a internet, la falta de recursos tecnológicos, las condiciones demográficas, el apoyo de los padres y madres en el proceso educativo, entre muchas otras; son objeto de múltiples debates ante la situación actual debido al cierre de las instituciones educativas. De hecho, la pandemia podría marcar una nueva desventaja para las estudiantes de los estratos bajos, medios bajos y medios, dadas sus limitaciones para la continuidad de su educación mediante la modalidad no presencial para continuar el proceso educativo a través de la teleducación ha puesto de manifiesto, una vez más, las desigualdades que existen entre los distintos sectores de la población. Como se vio, la desigualdad educativa incrementa con las carencias de los hogares ecuatorianos, donde apenas un 24,5% de las familias cuenta con un computador para poder continuar el proceso de teleducación de sus hija/os. Además, el acceso a internet es otra de las brechas que limita la continuidad de los estudios para muchos niños/as y adolescentes, ya que sólo el 37,2% de hogares ecuatorianos tienen acceso a internet. La situación es más crítica para los estudiantes de los sectores rurales. Estas desigualdades colocan en evidente desventaja a los estudiantes de los hogares socioeconómicos más desfavorecidos, ya que restringe la continuidad de su derecho a la educación. Asimismo, el paso de la educación presencial a la teleducación ha afectado de manera más profunda a los actores de la educación pública. La pandemia ha expuesto que las instituciones educativas públicas distan mucho de contar con los recursos necesarios para la teleducación. No sólo por el nivel socioeconómico de las familias, sino también, por las insuficientes competencias digitales de los docentes, y la falta de familiarización de los estudiantes al modelo de educación virtual. Hecho distinto para las instituciones privadas, donde el impacto de la

teleeducación se ha visto suavizado, debido a que desde antes de la emergencia, docentes y estudiantes han incluido la educación virtual como soporte y complemento de la educación presencial. Tales diferencias han marcado más que nunca las enormes desigualdades que afloran entre clases sociales y, por tanto, en el estudiantado y las familias.

3.2.Ámbito educativo

2.2.1. Centros docentes

La situación excepcional que se ha vivido en España en los últimos meses por la pandemia del covid-19, ha generado el cierre de toda la actividad educativa presencial, los centros educativos han permanecido cerrados desde mediados de marzo del 2020. Por esta razón, se ha implementado la enseñanza desde casa, a distancia y online, como única opción ante la educación presencial en centros docentes. Este nuevo proceso de adaptación en el que se han visto afectadas las familias, ha acentuado una nueva brecha de desigualdad social.

Organismos internacionales como UNESCO, UNICEF, OMS, ONU o ECDC 9,10,11,12 han puesto de relieve el impacto que el cierre de los centros educativos y el confinamiento ha supuesto en la educación, en la infancia y en el conjunto de la sociedad. Existe evidencia sólida que muestra que la educación es un factor clave para alcanzar una mejor salud en la vida adulta y, a su vez, que los niños y niñas que crecen en entornos que cuidan su salud alcanzan mejores resultados educativos. Esta potente interacción implica que los primeros años de vida son clave para el desarrollo y la adquisición de habilidades, pero también para la salud, el bienestar y la equidad. El cierre de los centros educativos ha tenido como máxima consecuencia, en un primer momento, la necesidad de plantear una educación a distancia. Esta estrategia ha podido resolver una situación con la que la mayoría de los países se encontraron y a la que hubo que dar respuesta de forma inmediata sin tiempo suficiente para una adecuada planificación. Sin embargo, la educación no presencial ha generado brechas de desigualdad a nivel educativo que deben ser abordadas, por los diferentes recursos materiales, digitales y personales que existen en cada familia y su entorno. Además de estas desigualdades a nivel educativo, el cierre de los centros educativos ha generado también un aumento de las mismas a nivel de bienestar emocional

y social . Cabe resaltar a su vez que los centros educativos posibilitan la oferta de otros recursos que permiten cubrir las necesidades de alimentación y apoyo social, especialmente importantes en un momento de crisis socioeconómica y de aumento de situaciones de estrés en el hogar (aumento de la violencia intrafamiliar, hacinamiento, estrés emocional por enfermedad de COVID-19, etc.). Cuando los centros educativos cierran, se ha visto que los niños reducen sus oportunidades de crecimiento y desarrollo. La vida social activa que los niños de 2 a 10 años tienen en la escuela les ayuda a aprender de sus iguales y tiene un impacto positivo en su personalidad y sentido de la identidad, mientras que las interrupciones de las relaciones con iguales se han asociado a depresión, culpa o rabia en niños. A su vez, las actividades escolares dan estructura, significado y ritmo de día a día para niños y jóvenes. Se hace necesario, por tanto, retomar la actividad presencial, pero adoptando una serie de medidas de prevención e higiene frente a COVID-19 que garanticen que se realiza de manera segura.

2.2.2. Recursos educativos

Como recursos educativos, ante esta situación existen distintas aplicaciones como:

-Aprendo en casa: Portal web para facilitar el acceso a diferentes recursos, herramientas y aplicaciones que faciliten al profesorado, familias y alumnado la continuidad de la actividad educativa durante el periodo de suspensión de las clases presenciales. debido al estado de alarma provocado por el coronavirus Covid-19.

-Aprendemos en casa: Programación especial de cinco horas diarias, puesta en marcha el 23 de marzo en colaboración con Radio Televisión Española (RTVE), con contenidos educativos dirigidos a alumnos y alumnas de 6 a 16 años. Esta iniciativa pretende facilitar el aprendizaje durante la suspensión de la actividad lectiva presencial, especialmente a los estudiantes de familias socialmente vulnerables, a quienes viven en territorios con dificultades de conexión a la red y al alumnado que por las condiciones de confinamiento tiene problemas para compartir el ancho de banda. A partir del día 1 de junio, se emite solo en Clan TV de 9 a 11 horas de la mañana. Junto a los vídeos sobre contenidos curriculares, se emiten otros de carácter más lúdico: entrevistas, vídeos realizados por niños y niñas, retos de Training Wheel, rutinas de ejercicio físico, etc.

4. ESTADO DE ALARMA MARZO 2019

Para empezar, vamos a recordar las fases de la desescalada, y la repercusión que tuvo en el ámbito educativo. En primer lugar, la fase 0 supuso la preparación de la desescalada, la educación online y a distancia seguía siendo de carácter obligatorio, es decir, una prolongación del confinamiento. Entrados en la fase 1 se volvieron a reabrir los centros educativos, pero únicamente para su desinfección, acomodamiento y trabajo administrativo de docentes y personal auxiliar. De modo que el estudio telemático siguió siendo vigente. En la fase 2 de forma totalmente voluntaria, algunos alumnos volvieron a acceder a los centros presencialmente, pero con condiciones excepcionales, y estrictas medidas de seguridad. Se impuso la distancia de seguridad entre personas, por lo que no fue posible concentrar el mismo número de alumnado en las aulas. Esto generó una nueva planificación de los espacios, en la que se optimizaron todas las aulas de los centros y se combinó las clases virtuales con las presenciales. En educación infantil (de 0 a 6 años) los pequeños, cuyas familias acreditaron que trabajan fuera de casa, pudieron regresar, pero siempre con una ratio limitada. 100 Pensamientos sociales desde la nueva realidad Por otro lado, los alumnos de fin de ciclo como 4º de ESO, 2º de Bachillerato, 2º de FP de grado Medio y Superior y último año de Enseñanzas de régimen especial, de forma totalmente voluntaria y en grupos de 15 estudiantes como máximo, pudieron regresar, con la finalidad de hacer un acompañamiento en el final del ciclo académico. Por último, la fase 3, se basó en actividades educativas dirigidas o de refuerzo on-line y presencial. Con ello llegó la nueva “normalidad” y la finalización del estado de alarma el 21 de junio de 2020, que coincidió con el final del curso lectivo; un final de curso diferente y sin un acompañamiento directo, evaluaciones no programadas y virtuales, en el cual el alumnado y el docente han tenido que adaptar el entorno educativo a las casuísticas de su hogar.

El estado de alarma decretado inicialmente el 14 de Marzo de 2020 a consecuencia del Covid-19 provocó una crisis de todos los sectores (economía, educación, turismo, industria, consumo, sanidad...). Según 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 el COVID-19, en concreto en el artículo 9, las medidas llevadas a cabo inicialmente en el ámbito educativo fueron las siguientes: **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. Conforme fue avanzando la pandemia mundial se tomaron nuevas medidas para la educación. De acuerdo con el Real Decreto Real Decreto-ley 21/2020, de 9 de junio, de medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, concretamente en el artículo 9 especifica como medidas preventivas respecto a los centros docentes: Las administraciones educativas deberán asegurar el cumplimiento por los titulares de los centros docentes, públicos o privados, que impartan las enseñanzas contempladas en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, de las normas de desinfección, prevención y acondicionamiento de los citados centros que aquéllas establezcan.

En cualquier caso, deberá asegurarse la adopción de las medidas organizativas que resulten necesarias para evitar aglomeraciones y garantizar que se mantenga una distancia de seguridad de, al menos, 1,5 metros. Cuando no sea posible mantener dicha distancia de seguridad, se observarán las medidas de higiene adecuadas para prevenir los riesgos de contagio.

Respecto al curso 2020/2021, como consecuencia del Covid-19 se han impuesto en lo que respecta a la educación más medidas, se elabora un documento que recoge las siguientes medidas: todos los centros deberán evitar aglomeraciones especialmente en las entradas y salidas, en los intercambios de clase o en los recreos. Para ello es fundamental la flexibilidad en el desarrollo del horario lectivo. Así, Educación contempla que se permita que la entrada y salida de los estudiantes se adelante o retrase hasta una hora para que se pueda hacer de manera escalonada, usando el mayor número de puertas de entrada y salidas disponibles en cada centro, horarios alternos de recreo y en el intercambio de clases.

En cuanto a la identificación de los grupos de convivencia, el documento establece que se trata de una medida clave para la limitación del número de contactos, así como para facilitar la información relevante en caso de sospecha o confirmación de un caso positivo. Son grupos de alumnos que sólo se relacionan entre sí y evitan el contacto con los niños de otros grupos. Estos grupos pueden ser un aula, una línea, una etapa educativa o un colegio entero.

Para la efectividad de esta medida, el aula que se utilice como grupo de convivencia, y los espacios de recreo, el uso de los aseos o zonas comunes, deberán estar claramente delimitados. Además, se limitará el número de docentes que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje de cada grupo de convivencia escolar. Para ello se buscarán modelos en los que se tenga en cuenta las distintas atribuciones o habilitaciones del profesorado concreto de cada centro educativo, para el desarrollo de los distintos ámbitos, áreas, asignaturas, materias o módulos.

Sobre el uso de mascarilla tanto para el alumnado como para el profesorado y resto de personal será obligatoria llevarla en todo momento, salvo por recomendación médica y alumnado de Educación Infantil y primer curso de Primaria. En los grupos de convivencia también será obligatorio su uso dentro de las instalaciones del centro escolar, en sus desplazamientos y circulación dentro del centro, incluido los menores de entre 3 y 6 años cuando no se encuentren dentro de su aula. Además, se reitera la necesidad de mantener el distanciamiento físico de 1,5 metros siempre que sea posible.

Otro aspecto es la higiene frecuente de manos que está relacionada fundamentalmente con el cambio de tarea o actividad por parte del alumnado, especialmente cuando suponga el traslado fuera del aula de referencia del grupo de convivencia escolar, en las entradas y salidas o tras los recreos. Esta medida no es precisa durante el desarrollo de la jornada, si se permanece en el mismo pupitre desarrollando actividades lectivas. Respecto a la ventilación de las aulas se deberá de hacer de manera frecuente sobre todo en aquellas que los distintos grupos de estudiantes accedan de manera rotatoria y participen el alumnado y profesorado. La Consejería ha establecido además una pauta que será a cada hora o cambio de asignatura. Otras de las medidas recogidas en este apartado de la guía es la referida a los servicios complementarios (transporte, escolar, aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares), donde el uso de la mascarilla será obligatorio. En el caso del transporte escolar siempre deberá permanecer puesta, incluso los menores de seis años. En el aula matinal y actividades extraescolares se procurarán mantener, si es posible, los grupos de convivencia escolar, si no es posible, el alumnado mantendrá la distancia de 1,5 metros y usará mascarilla durante el tiempo que permanezca con escolares de otro grupo de convivencia. En el comedor escolar, se tratará de agrupar a los estudiantes en grupos de convivencia, si la disposición y organización de los espacios lo permite, manteniendo en las instalaciones la distancia de 1,5 metros, con otros grupos.

Como situación actual nos encontramos que el 25 de octubre de 2020 como consecuencia de que se produzca una segunda gran oleada el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ha informado de que el Consejo de Ministros, en sesión extraordinaria, ha aprobado a través de un Real Decreto la declaración del estado de alarma inicial de 15 días, extensible a 6 meses cuando el Gobierno realice la solicitud al Parlamento el próximo martes, para responder ante la situación de especial riesgo causada por el virus COVID-19.

5. CONSECUENCIAS

5.1. Problemas a la hora de evaluar al alumnado

Los docentes no solo tienen que modificar sus estrategias didácticas, también deben adaptar la evaluación, no será un examen el que determina la acreditación del alumno, sino que debe ir más allá del conocimiento.

La evaluación socioformativa considerada por López-Loya (2020), tiene entonces que unir tanto lo cualitativo como cuantitativo, teniendo como base la evidencia y sin basarse en un momento específico, sino recurriendo a estrategias para evaluar el aprender, el aprendizaje se contextualiza y se presenta de manera distinta al estudiante, la evaluación ahora es responsabilidad compartida a través de autorregulación del alumnado, quienes aprenden de una forma continua, llevándolos a solucionar los problemas en el contexto, se prioriza en todo momento al estudiante y su aprendizaje, que ejerce trabajos en grupos reducidos o individuales.

De esta manera se vuelve difícil evaluar, porque nuestra situación debido a el covid-19, donde la evaluación se mueve en un ambiente virtual, el docente debe realizar un seguimiento en el que estos procesos de enseñanza aprendizaje son complicados de observar y valorar. El docente se enfrenta a una era digital, que hasta entonces sólo era una opción para aquellos quienes ingresaban en un nivel superior.

Por todo lo mencionado anteriormente, el cambio en la metodología de evaluación debe generar que los estudiantes resuelvan problemas y promuevan una mejora en su calidad de vida. Además, los docentes se han tenido que adaptar rápidamente al mundo de las TIC, dando las lecciones desde casa, y transformando un ambiente virtual en una área de oportunidades en las que se ha tenido que adecuar la evaluación no a contenidos

sino a desempeños. De manera que la socioformación es el enfoque que debe orientar la evaluación que realiza el docente en un contexto educativo actual, siendo fundamental el uso de la taxonomía que permita determinar el nivel de desempeño logrado por los estudiantes a través de ambientes educativos virtuales.

4.2. Imposibilidad de seguir las clases con eficacia

Hay alumnos que tienen pocos recursos o que no tienen acceso a Internet por lo que les resulta muy complicado recibir las clases online con eficacia. Además, influye que los niños de menor edad saben menos de tecnología por lo que dependen más de sus padres, mientras que el alumnado de cursos superiores se considera más autónomo y con más conocimientos tecnológicos y digitales para poder seguir las actividades virtuales. También influye que hay padres y madres que se encuentran en situación de vulnerabilidad por lo que suelen tener pocos recursos y habilidades para proporcionar atención básica, seguridad, establecer normas y límites y proporcionar una educación adecuada y libre de violencia a sus hijos e hijas. Por otro lado, los padres y las madres se pueden encontrar con dificultades para establecer una rutina y un ambiente confortable de estudio y un seguimiento de las tareas de sus hijos y carecen de competencias digitales.

Por otro lado, hay profesores que necesitan apoyo para la docencia virtual, ya que hay un 40% de los docentes de la educación pública que se consideran incompetentes con el uso de las TIC.

4.3. Alumnado con discapacidades

4.3.1. Alumnado con discapacidad auditiva

El alumnado con discapacidad auditiva todos los años les resulta complicado seguir las clases de manera eficaz, pero siempre cuentan con la figura de un asesor sordo tanto en educación primaria como en educación infantil y también cuentan con servicios de interpretación de LSE durante todo el horario lectivo en secundaria, bachillerato o universidad (Gutiérrez, 2019; Medina, 2019).

Sin embargo, los niños y niñas tuvieron graves problemas durante el periodo de confinamiento, porque la Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid ordenó el 10 de marzo de 2020 suspender el contrato que mantienen con la

empresa adjudicataria de prestar el servicio de atención al alumnado sordo. Dicha situación fue denunciada pocos días después por la Federación de Personas Sordas de la Comunidad de Madrid (Fesorcam), obligando al Gobierno a buscar alternativas para que los niños y niñas sordos no estuvieran en desventaja debido al COVID-19.

Además, en cuanto al sistema de evaluación, al alumnado sordo no se le ofrece la posibilidad de examinarse en lengua de signos, por lo que siempre tienen que hacerlo de manera escrita, esto hace que estén en desventaja y hace que sus oportunidades de éxito sean menores a las de sus compañeros oyentes.

4.3.2. Alumnado con discapacidad visual

A los estudiantes que tienen discapacidad visual, se les ha reducido el acceso a la información y materiales, a pesar de que ellos tienen desarrollada mejor la competencia tecnológica que la mayoría de los estudiantes sin discapacidad.

El problema está en las videoconferencias de las clases telepresenciales ya que se ha podido detectar numerosos errores de transmisión de información por utilizar un código de comunicación espacial que al estudiante ciego no le aporta información útil o que, simplemente, le entorpece el seguimiento de las explicaciones. Además, de que la mayoría de las web universitarias o de los portales de teleformación presentan deficiencias sistemáticas que dificultan su manejo de manera eficaz por parte del alumnado con discapacidad visual.

5. PANORAMA ACTUAL DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

La crisis sanitaria producida por el COVID-19 ha supuesto un impacto importante en el desarrollo de la actividad académica de las universidades a partir del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el cual se declara el estado de alarma.

Con la situación actual las prácticas externas en general han sufrido numerosos problemas, de manera que, todas aquellas prácticas externas iniciadas antes de la situación se continuarán de manera online, y en el caso de las que no llegaron a iniciarse, estas quedarían suspendidas de momento.

Si nos centramos en nuestro campo, es decir, en las prácticas externas de maestro/a, profesor/a, partimos de un gran inconveniente, puesto que nos es necesario una relación real entre docentes y discentes y el contacto con un centro educativo, todo esto se

complica por el medio telemático a lo que añadimos otra complejidad, nuestra falta de uso en estos medios. Esto provoca confusión y falta de confianza, ya que no es usual esta metodología tan importante actualmente, en la que hay que ponerse al frente de un alumnado desconocido a través de una pantalla.

Se propuso adaptar las prácticas externas sin presencialidad, a través de realización de actividades formativas variopintas que dejaran acceso a los estudiantes a adquirir las competencias de su campo y, de ahí, el cumplimiento del proyecto formativo. Es una manera de que los estudiantes no pierdan el tiempo y poder otorgarles su título, pero no es la mejor opción puesto que aunque esté relacionado con las actividades que se puede realizar en un centro de prácticas no es igual y los contenidos y habilidades serán diferentes.

Futuros docentes incluso han abandonando los centros de prácticas externas, viendo el distanciamiento total de estos y la poca ayuda ofrecida de la universidad. Los centros de prácticas han tenido que enfrentarse a una situación nueva eludiendo numerosas dificultades. Debido a esto, para mejorar la calidad de la educación y sus prácticas en un futuro y de manera telemática, sería adecuado desarrollar metodologías, actividades, contenidos y habilidades que refuercen las prácticas online dentro de la titulación y antes de las prácticas. De esta forma, los estudiantes estarán preparados para una posible educación online, asegurando que sea de calidad y sea lo más cerca posible de los objetivos que se plantean en el plan de estudios (Araque, 2020).

6. CONCLUSIONES

El COVID- 19 ha creado una crisis en la educación mayor de la que había anteriormente, ya que aquellos niños y niñas que viven en mayor desventaja tienen un peor acceso a la escolaridad. Además, el impacto de haber cerrado las escuelas nos llevará a la pérdida de aprendizajes, a mayores déficits del aprendizaje, incremento en la deserción escolar y una mayor desigualdad (como hemos visto con el alumnado con discapacidades).

Así que, como ya hemos visto, la educación en general ha cambiado bruscamente y ha obligado a los docentes a tomar medidas inmediatas para seguir con la docencia online.

Por lo que el curso 2020-2021 puede convertirse en un proceso complicado y aún más socialmente injusto.

REFERENCIAS

- Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, A. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: *Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Araque Soriano, P. (2020). *Las prácticas externas en los Grados en Educación Infantil y Primaria y Máster Universitario de Formación de Profesorado de ESO y Bachiller, FP y Enseñanza de Idiomas en el proceso de renovación de la acreditación*. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/121628/1/paraquesTFM0720informefinal.pdf>
- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Internacional de Educación para la Justicia Social, 2020, 9(3e). *Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas*. <https://revistas.uam.es/riejs/article/viewFile/12227/12090>
- Ruiz Sánchez, S. (2020, septiembre). La evaluación en tiempos de pandemia. En J. Luna-Nemecio (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso Internacional de Evaluación Socioformativa (VALORA-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. <https://cife.edu.mx/recursos>
- Vargas, D. (2020). Cambiar el rumbo: el desarrollo tras una pandemia. *Efectos de la pandemia en la familia*. P. 112-117. http://nuevocursodedesarrollo.unam.mx/docs/GNCD_Cambiarelrumbo.pdf#page=112
- Vivanco-Saraguro, A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: *brechas de desigualdad*. *CienciAmérica*, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 166-175. ISSN 1390-9592. <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/30>
- Williams, B., Oviedo Gutierrez, A. (2020). Polo del Conocimiento. *Estrés emocional debido al aislamiento social por la pandemia covid-19 en padres de familias vulnerables*. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1712>

CAPÍTULO 68

DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN EN DANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: RETOS METODOLÓGICOS

Natalia Ollora Triana, Eva María López Perea

“Lo que nos pasa no es lo que marca la diferencia en nuestra vida. Lo que marca la diferencia es nuestra actitud en cuanto a lo que pasa”.

Sir Ken Robinson

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia provocada por la COVID-19 dejó a la población mundial confinada en cuestión de horas. Durante la cuarentena el consumo de cultura, en todas sus variedades artísticas, se ha incrementado considerablemente a través de diferentes plataformas digitales, surgen innovadores proyectos artísticos enfocados al consumo *on-line*. Visitas virtuales a museos, conciertos interactivos, talleres y otros formatos, son las nuevas ventanas de acceso a los hogares, constituyen una nueva alternativa para los consumidores de arte y una gran oportunidad de acercarse a un nuevo público. Teniendo en cuenta que este contexto parece que ha llegado para quedarse, los sectores culturales adaptan sus propuestas tradicionales a este nuevo universo virtual (Jiménez, 2020).

La danza ha adquirido una gran importancia entre la población (Encalada, 2020; Gracia, 2020; Dalmases, 2020), su práctica es una vía de escape, desahogo físico y emocional (Burzynska, et ál., 2017; Fancourt, 2019). Proliferan las clases *on-line*. Durante el confinamiento y en la actualidad surgen plataformas que ofrecen formación abierta al mundo a través de MOOCs, como *Dance Live Europe, Worldwide Ballet class*²⁹, o a través de las redes sociales y canales de Youtube, como *Ibérica contemporánea, English National ballet School*³⁰. Un gran número de escuelas tanto

²⁹ <https://danceliveeurope.com/>

<https://www.worldwideballetclass.com/>

³⁰ <https://www.facebook.com/IbericaContemporanea/>

<https://www.ballet.org.uk/onscreen/ballet-class-tamara-rojo/>

nacionales como internacionales presentan clases de diferentes maestros emitiendo en *video-streaming* desde sus casas.

La enseñanza *on-line*, ya se desarrollaba paulatinamente en infinidad de sectores de la educación, con la abrupta irrupción del virus COVID-19 se convirtió de repente en la única alternativa posible. Las experiencias llevadas a cabo hasta ese momento fueron cruciales en la implementación y perfeccionamiento de este nuevo entorno (Pérez-Chaverri, 2015; Rodríguez y Regina, 2017 y Gil-Jaurena, 2018).

Ahora bien, siendo la danza una actividad eminentemente práctica que utiliza el cuerpo en movimiento ¿Se puede realizar únicamente *on-line*? ¿Podremos garantizar la calidad en la enseñanza y el aprendizaje de sus contenidos? (Tuomeiciren & Martin, 2020).

Hasta el momento, era necesario optimizar los soportes técnicos a nivel de *hardware* y *software* (Liu, et ál., 2011; Rodríguez y Regina, 2017), sin embargo, las tecnologías actuales se han optimizado y ofrecen posibilidades para la formación en esta especialidad (Lackovic, et ál 2013). El entorno virtual se considera efectivo (Li, Zhou, & Teo, 2018), y se reconoce que las limitaciones están en las habilidades tecnológicas de los profesores (Risner & Anderson, 2008). No obstante, su necesidad de aprender ha sido obligada y se ha impuesto la utilización de estos soportes, siendo las videoconferencias en tiempo real la tecnología que más se acerca a enseñar cara a cara (Supiano, 2020). Las plataformas *E-learning* y los ‘Massive Open Online Course’ (MOOCs) apoyan a la danza reemplazando los encuentros presenciales y aportando el soporte necesario (Li y Zhou, 2018; De Pablos, et ál., 2019; Hsia y Sung, 2020).

El confinamiento *sine die*, inminente y obligatorio ha implicado además una modificación en los elementos de la metodología pedagógica. Un recurso de apoyo ya utilizado y que ha incrementado su uso es el material de danza digitalizado. Se ha ido desarrollando a lo largo de los años convirtiéndose en una herramienta metodológica imprescindible, se ha podido acceder a todo tipo de documentos digitalizados. A nivel internacional y como idea innovadora en 1997, se creó el proyecto PATRON (Performing Arts Teaching Resources Online) como sistema multimedia piloto para ofrecer audio, video, partituras y texto digital a la carta en las áreas de música y danza (Lyon, et ál., 1997). En España, el INAEM (instituto nacional de las artes escénicas y de la música) ofrece un pequeño catálogo de obras digitalizadas.

Los profesores se han enfrentado y adaptado a un medio desconocido, un espacio limitado, con sonido e imagen que dependen de la tecnología y donde los alumnos “conectados” lo hacen desde diferentes lugares (Tuomeiciren & Martin, 2020) a través de una comunicación sincrónica y asincrónica (Pérez-Chaverri, 2015). Las plataformas tecnológicas como Zoom o Meet son los nuevos escenarios (Supiano, 2020; Limon et ál., 2020). Los docentes como primer paso (Ebner, y otros, 2020), se vieron obligados a enseñar sin el contacto físico que requiere el aprendizaje de contenidos de índole motora; la clase en *video-streaming*, que conlleva un retraso de la imagen con respecto a la música y potente conexión a internet (BrainsPro.enseñanza online, 2020); modificar estructuras didácticas de aprendizaje a las condiciones espaciales y materiales individuales (Andrés Tallardá, 2020) y sin saber cómo, enseñar de forma efectiva sin una visión completa (Tuomeiciren & Martin, 2020). Todos se adaptaron a esta nueva interacción (Ebner, y otros, 2020; Tuomeiciren, 2020).

Como si de la creación de una coreografía se tratara, este nuevo modelo educativo exige la elección de una serie de pasos o técnicas planificadas y ejecutadas para que los profesores y alumnos puedan aprender (Padilha, et ál., 2013). Siguiendo esta analogía, los profesores son los coreógrafos del entorno de aprendizaje, organizan estrategias que guían el proceso de los estudiantes. Este enfoque metafórico denominado Teaching Coreography (Oser y Sarasin, 1995; Oser, 2001; Mendoza, et ál., 2013) puede servir como modelo para ilustrar cualquier supuesto dentro de la educación *on-line* o mixta.

Con un futuro incierto sobre cuáles serán los escenarios para la enseñanza a corto y medio plazo (Hadar, et ál., 2020; Ebner, et ál., 2020), en una realidad de vuelta a la formación en espacios no presenciales o mixtos (Darling-Hammond & Hylar, 2020), se presenta una investigación descriptivo-narrativa, desarrollada a partir de las experiencias docentes durante los meses de formación únicamente *on-line*. La propuesta metodológica está orientada a la construcción de conocimientos surgidos de las experiencias docentes que imparten Metodología y didáctica de la danza contemporánea, dentro de los estudios superiores de Pedagogía de la danza, planteándose los siguientes objetivos: Averiguar los factores externos e internos que han influido en la enseñanza *on-line* para delimitar la metodología no presencial; conocer el desarrollo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos planteados en la guía docente; conocer las modificaciones relativas a la didáctica específica de la danza contemporánea que han sido

requeridas durante la enseñanza *on-line* y por último, saber si los recursos existentes han permitido alcanzar las competencias reflejadas en las guías docentes.

2. METODOLOGÍA. RELATOS DE LA DOCENCIA EN DANZA DURANTE LA PANDEMIA

Se utiliza la metodología cualitativa desde la vertiente interpretativa, buscando la realidad de los sujetos y el significado que otorga a los objetivos investigados a través de la lógica inductiva (González, 2003). Este paradigma ha facilitado una representación del mundo de las enseñanzas artísticas, y la forma de abordarlo científicamente. Desde el enfoque biográfico-narrativo se aúnan las biografías singulares en un marco de estructura generalizado, dando respuestas a las preguntas planteadas inicialmente.

2.1. Fases en el desarrollo de la investigación

La metodología utilizada obedece a un proceso continuo de decisiones y elecciones por parte del investigador. Siguiendo el esquema planteado por Rodríguez, et ál., (1996) se delimitan las siguientes fases:

1. **Preparatoria:** se definen los objetivos de la investigación y la selección de participantes. Como único criterio de selección se fija que impartan la misma materia dentro de la formación de Grado superior, especialidad de Pedagogía de la danza Contemporánea. Son cuatro los conservatorios que poseen esta especialidad en España, participando al menos un docente de cada centro, por lo que se puede hablar de representar a todas las instituciones académicas del país. Se ha contactado con los siguientes Conservatorios Superiores: María de Ávila (Madrid); Alicante; Málaga y el Institut del Teatre (Barcelona). Se establece con los participantes un consentimiento informado que garantiza el anonimato, informa de la estructura de la entrevista, y cuál es su aportación. Los datos se obtienen a través de una entrevista semiestructurada diseñada ajustándose a los objetivos del estudio. Consta de 61 preguntas organizadas en tres bloques: Aspectos socio-profesionales; necesidades encontradas y elementos curriculares. Es validada por un grupo de cinco expertos formado por importantes investigadores del ámbito universitario y por profesores-bailarines procedentes de varios conservatorios nacionales de prestigio.

2. **Trabajo de campo:** la entrevista creada busca conocer los factores que han condicionado la realidad educativa en estos centros durante el confinamiento y tras el estado de alarma hasta la finalización del curso académico. Se llevan a cabo durante dos meses a través de la plataforma Zoom.

3. **Analítica:** Una vez transcritos los datos recogidos, se procede a una lectura profunda que ha desembocado en dos tipos de análisis: *vertical* o historia y narración individual, y *horizontal* o análisis comparativo (Bolívar, et ál., 2001). Se realiza un análisis temático propiamente narrativo que pone referencia en el contenido del texto (Riessman, 2002)

4. **Informativa:** Por último, a través de una hoja de cálculo se generan los porcentajes para analizar los resultados e interpretar los discursos de los participantes. A partir de este análisis se elaboran las conclusiones finales.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El total de la muestra son mujeres, de entre 36 y 44 años de edad y con una experiencia docente en danza que está entre 9 y 22 años. Un 29% son profesoras invitadas y el resto contratadas fijas. Un 86% imparten clase a todos los cursos y una única docente imparte clases abiertas voluntarias. Todas ellas han dado clase *on-line* durante el estado de alarma y solo una ha reanudado las clases presenciales durante el curso 2019/20. Para el 100% las consignas recibidas por las administraciones autonómicas han sido insuficientes.

A través de diferentes plataformas, un 29% han teorizado sobre la práctica a decisión del centro; una docente ha enviado vídeos completando toda la formación y el 57% han mantenido video-clases prácticas. Las necesidades encontradas en el alumnado han sido según la muestra un 100% tecnológicas, a nivel dispositivos, velocidad de red y conexiones fiables, para un 71% además de captación de imagen, luz apropiada, y calidad imagen y sonido en *streaming*, por último, para un 100% de condiciones vitales, de intimidad y espacios tranquilos.

Un 43% tuvieron problemas con las plataformas oficiales y recurrieron a las no oficiales o informales. La comunicación entre docentes para un 29% fue insuficiente, un 14% podría mejorar, para el resto buena y promovida por iniciativa de las docentes.

Un 29% no han trabajado con guía docente ni programación didáctica, su consigna fue desarrollar un trabajo concreto o mantener la actividad del alumnado sin tener que realizar una evaluación, el resto han modificado la guía docente para el logro de las competencias. No se han modificado objetivos, pero sí algunos bloques de contenidos, las estrategias metodológicas, alguna progresión didáctica y la evaluación. Un 100% considera que el alumnado ha sido participativo en las clases. Han surgido más dudas según un 71% y ha sido más difícil la comprensión. Un 71% no ha organizado grupos en las clases y un 29% sí lo ha hecho. El 100% no ha variado la ratio/clase. En cuanto al tiempo del alumnado para la formación no se ha incrementado en un 100%, de forma contraria, el tiempo de las docentes se ha incrementado en exceso para un 71%.

Para el 100%, el alumnado de último curso ha logrado las competencias planteadas, salvo los contenidos de las prácticas de fin de carrera como docentes, que no han podido llevarse a cabo presencialmente. El alumnado de primeros cursos, según un 71%, no ha logrado los contenidos de destreza corporal con la calidad suficiente. Para el 100% de la muestra se han visto beneficiadas el logro de algunas de las competencias transversales.

El apoyo audiovisual ha sido una de las estrategias más utilizadas, un 86% han empleado esta herramienta con diferentes objetivos. El 100% de la muestra coincide en la necesidad de renovar la metodología pedagógica utilizada en esta formación, cambiar la estructura de clase, y adaptar los contenidos a los nuevos contextos. De igual forma el 100% opinan que no puede realizarse la formación únicamente *on-line* por características específicas de la actividad de danza.

Para el 100% de la muestra ha habido un alto grado de problemas emocionales tanto en el alumnado como en los equipos docentes y un 57% considera como ventaja de la enseñanza *on-line* la “movilidad virtual” y poder desarrollar una formación internacional sin desplazamientos físicos.

4. DISCUSIÓN

Los documentos de modificación de instrucciones para estas enseñanzas, aportados por las administraciones autonómicas como consecuencia del estado de alarma, no definen ninguna consigna clara, todas las soluciones han sido elaboradas por los centros. Como señala Ebner, y otros (2020) comienzan siendo soluciones temporales y con la

necesidad de prepararse para la realidad de adaptación a un mundo incierto y cambiante (Hadar, et ál., 2020).

Las circunstancias inusuales se han entendido como una oportunidad para conciliar la enseñanza *on-line* y la presencial dentro de estos estudios (Berg, 2020; Hadar, et ál., 2020), aunque de forma tajante, el entorno *on-line* no se considera como un espacio para la enseñanza de algunos contenidos propios de danza sin que exista una pérdida de calidad. Las participantes admiten la necesidad de renovar los paradigmas de enseñanza, reconsiderar nuevas estrategias y metodologías que incluyan la enseñanza virtual (Zihao, et ál., 2018), y conceder un lugar a la tecnología dentro de la formación del bailarín creando un entorno pedagógico para ello, algo ya afirmado por El Raheb, et ál., (2019), Leonard, et ál., (2020) y Limon Quezada, et ál., (2020).

De acuerdo con Supiano (2020) y según los datos ofrecidos por las docentes, como requisito del entorno educativo concreto (Villegas-Ch, et ál., 2020) dentro de las tecnologías emergentes, es necesario buscar una plataforma MOOCs instructiva para las clases, que cumpla las condiciones de velocidad de imagen y sonido, además de proveer de cámaras que permitan una captación amplia de la imagen en *streaming*. Estas plataformas han permitido al profesorado la grabación y posterior visualización de las clases, solucionando el problema planteado por Limon Quezada, et ál., (2020) de faltas de asistencia virtual causadas por diferentes motivos. Favorece la posibilidad de visión cuantas veces sea necesario, incluso su visionado a cámara lenta como parte de la progresión de aprendizaje ya citada por El Raheb, et ál., (2019). Los alumnos y docentes han utilizado de forma intensiva estas plataformas MOOCs desde los móviles, por ser en algunos casos el único dispositivo que se poseía, esto confirma los resultados de Villegas-Ch., et ál., (2020) y Romero-Rodriguez, et ál., (2020) de aceptar los dispositivos de IoT (Internet of Things) como tecnología emergente en el ámbito académico.

Se considera importante la centralización de los datos y los recursos audiovisuales desde el centro de enseñanza. Esto podría hacerse dentro de un entorno de “nube privada”, aportación ya desarrollada por Villegas-Ch., et ál., (2020) y así evitar el contacto personal, continuo e ilimitado que ha existido entre docentes y alumnado.

Los estudiantes han sufrido estados emocionales de nervios y ansiedad, lo que confirma el estudio de Parrado-González y León-Jariego (2020) de ser un grupo más sensible a estos efectos. Según los datos, estos estados emocionales han repercutido directamente en las participantes de este trabajo, convirtiéndose en especialistas de apoyo

psicológico que han incrementado excesivamente su horario laboral (Darling-Hammond y Hyler, 2020) transformándose en trabajadoras sociales. El incremento de horario ha causado problemas de salud en el profesorado, siendo necesario un apoyo emocional, aspecto que Darling-Hammond y Hyler (2020) consideran esencial, tanto el asesoramiento como la creación de unidades de bienestar desde el centro como recurso preventivo de salud. Al igual que las indagaciones de autores como Limon Quezada, et ál., (2020), algunas participantes han requerido reuniones durante todo el confinamiento, buscando el apoyo emocional entre los compañeros.

Los resultados destacan la necesidad de revisar los planes de estudio para proporcionar: competencias socioemocionales considerando el equilibrio entre materias de la propia disciplina y su contenido pedagógico; adaptación a las nuevas tecnologías y formación *on-line*, y por último, cultivar los recursos para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Algunas de las participantes han considerado de interés, en el desarrollo competencial, el beneficio que ha supuesto la obligatoriedad del entorno *on-line* en el aprendizaje a distancia (Van Gammeren & Szram, 2019). Explican que posibilita la colaboración con universidades de otros países, además, genera una mejor comprensión de otras culturas y estéticas aportando una mayor identidad personal. Este entorno ha permitido la creación internacional a través de la movilidad virtual, aspecto que afirma Van Gammeren y Szram (2019).

Por último, las docentes consideran que la situación social vivida y este entorno han beneficiado *per se* al logro de competencias transversales relacionadas con la autonomía en la planificación, la solución de problemas y la adaptación a las condiciones y cambios sociales con empatía. De la misma forma se ha fomentado el desarrollo de las competencias generales relacionadas con la asunción de riesgos y tolerancia a las decepciones, la integración de diferentes herramientas artísticas y la aplicación de la tecnología.

5. CONCLUSIONES

El diseño de esta investigación se ha realizado desde una perspectiva interpretativa, y a través de la metodología biográfico-narrativa dentro de la investigación cualitativa utilizando la entrevista semiestructurada para obtener la información. En profesiones

como la educación y formación en danza, lo que la persona es y aquello que ha sentido durante la formación *on-line* en contexto de encierro mundial, no puede ser separado del propio ejercicio profesional, ya que la dimensión personal es un factor crucial en los modos en que el profesorado construye y desarrolla su trabajo (Bolívar, 2012). La metodología desarrollada está motivada por obtener un conocimiento sustantivo que provenga de experiencias directas y actuales a partir de narrativas que, como tal, van a construir la realidad y que surgen en un tiempo y contexto específico (Bolívar, 2012) como es el encierro y la adaptación a la formación desde cada hogar partiendo del punto de vista del docente.

De manera concluyente, la formación en danza no puede reducirse a la enseñanza *on-line*, se han buscado soluciones provisionales para ciertos contenidos que nunca se podrán aprender únicamente a través de una pantalla. Con el conocimiento desarrollado a través de las medidas metodológicas adoptadas forzadas por la situación y pensando en el futuro, se plantea una nueva forma de enseñanza apoyada en las nuevas tecnologías que garantizará la formación de calidad.

Como desafío de investigación futura se propone considerar la “movilidad virtual” para crear la posibilidad de una formación superior desde la sostenibilidad y sin la obligación al desplazamiento, y dado que la realidad actual sigue siendo insegura y cambiante, prescindir de la movilidad corporal, facilitando de esta forma el aprendizaje internacional.

REFERENCIAS

- Andrés Tallardá, L. (2020, 29 de abril). Seguir aprendiendo a bailar en tiempos de coronavirus. *La Vanguardia*.
<https://www.lavanguardia.com/vida/formacion/20200430/48838332209/seguir-aprendiendo-bailar-coronavirus-dia-internacional-danza.html>
- Berg, T. (2020). Manifestations of surveillance in private sector dance education: the implicit challenges of integrating technology. *Research in dance education*, 21(2), 135-152. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1798393>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M. Passeggi, & M. Abrahao (Edits.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*. Brasil: Editora

- Universitaria da PUCRS (Pontificia Universidad Católica Rio Grande do Sul).
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2200.3929>
- BrainsPro.enseñanza online*. (2020, 16 de enero). <https://www.brainspro.com/blog/el-streaming-en-la-formacion-online/>
- Burzynska, A. Z., Taylor, B. K., y Knecht, A. M. (2017). The dancing brain: structural and functional signatures of expert dance training. *HUman Neuroscience*, 11(566), 20. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00566>
- Dalmases, I. (2020, 29 de abril). Bailando en línea y en directo para ponerse en forma en el confinamiento. *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20200429/bailando-directo-ponerse-en-forma-confinamiento-coronavirus-barcelona-7944564>
- Darling-Hammond, L., y Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID...and beyond. *European Journal of teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- De Pablos, J., Colás, M., López García, A., y García-Lázaro, I. (2019). Los usos de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria. Perspectivas desde la investigación educativa. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 17(1), 59-72. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.1117>
- Ebner, M., Schön, S., Braun, C., Ebner, M., Grigoriadis, Y., Haas, M., . . . Taraghi, B. (2020). COVID-19 Epidemic as E-Learning Boost? Chronological Development and effects at an Austrian University against the background of the concept of "E-Learning readiness". *Future internet*, 12(94). <https://doi.org/10.3390/fi12060094>
- El Raheb, K., Stergiou, M., Katifori, A., y Ioannidis, Y. (2019). Dance interactive learning systems: a study on interaction workflow and teaching approaches. *ACM computing surveys*. <https://doi.org/10.1145/3323335>
- Encalada, E. (2020, 25 de abril). La práctica de danza es un aliada durante la pandemia. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/tendencias/danza-arte-ejercicio-confinamiento-coronavirus.html>
- Fancourt, D., y Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization.OMS. Copenhagen: WHO regional office for Europe. <https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/what-is-the-evidence-on-the-role-of-the-arts-in-improving-health-and-well-being-a-scoping-review-2019>

- Gil-Jaurena, I., y Dominguez, D. (2018). Teachers' roles in light of massive open online courses (MOOCs): Evolution and challenges in higher distances education. *Int rev Educ*, 64, 197-219. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9715-0>
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas* (S.I), 138 (45), 125-135. <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/617>.
- Gracia, A. (2020, 3 de abril). "Que el ritmo no pare": el baile como terapia para sobrellevar el confinamiento. *rtve.noticias*: <https://www.rtve.es/noticias/20200403/ritmo-no-pare-baile-como-terapia-para-sobrellevar-confinamiento/2011333.shtml>
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., y Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: students teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Hsia, L. H. (2020). Effects of a Mobile Technology-supported peer assessment approach on Student's learning motivation and perceptions in a College Flipped dance class. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 14(1), 99-113. <https://doi.org/10.1504 / IJMLO.2020.103892>
- Jiménez, L. (2020). Cultura en tiempos de COVID-19: La naturaleza reclamó su reino. *Culture 21*. Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU) Comisión de cultura. http://www.agenda21culture.net/sites/default/files/lucina_jimenez_-_article_-_culturecovid19_-_spa.pdf
- Lackovic, A., Bajic, M., y Jandric, P. (2013, 1-3 july). Phisical performance in virtual education: teaching communication skills online. En L. Chova, & A. &. Martinez (Ed.), *Edulearn13: 5Th international conference on education and new learning technologies*, (págs. 1487-1496). Barcelona. ISBN: 978-84-616-3822-2. <https://library.iated.org/publications/EDULEARN13/start/25>
- Leonard, A. E., Daily, S. B., Jörg, S., y Babu, S. V. (2020). Coding moves: desing and research of teaching computacional thinking trough dance choreorgaphy and virtual interactions. *Journal of research on technology in education*. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1760754>

- Li, Z., Zhou, M., y Teo, T. (2018). Mobile technology in dance education: a case study of three Canadian high school dance programs. *Research in dance education*, 19(2), 183-196. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1370449>
- Limon Quezada, R., Talbot, C., y Quezada-Parker, K. B. (august de 2020). From bricks and mortar to remote teaching: a teacher education programme's response to COVID-19. *Journal of education for teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1801330>
- Liu, F., Zhang, M., y Han, C. (2011). Research on computer network application in Sports dance teaching in Universities. En Y. & Liang (Ed.), *8th international symposium on computer science in sport (IACSS2011)*, (págs. 389-398). Shangai.
- Lyon, E., Maslin, J., y Baker, B. (1997). Audio and video on-demand for the performing arts: Project PATRON. *Electronic library and visual information research- Elvira 4*, (págs. 177-185). Milton Keynes. <http://www.kcl.ac.uk/humanities/cch/drhahc/drh/abst84.htm>
- Mendoza, J., Padilha, M., Paiva, K., y Marins, M. (2013, 4-5 March). Rom classical ballet to improvisation in online distance education in higher education: an expanded model for choreographies of teaching metaphor. En L. Chova, & A. & Martinez (Ed.), *7th international technology, education and development conference*, (págs. 3584-3584). <https://library.iated.org/publications/INTED2013>
- Oser, F. K., y Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. *Handbook of Research on teaching Virginia Richardson; American Educational Research Association*. ISBN:1031-1065 0935302263 9780935302264.
- Oser, F., y Sarasin, S. (1995). Basismodelle des Unterrichts: Von der Sequenzierung als Lernerleichterung. (U. Potsdam, Ed.) *LLF-Berichte/Interdisziplinäres Zentrum für Lern-und Lehrforschung*, 11. <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/year/2005/docId/410>
- Padilha, M., Mendoza, J., Paiva, K., y Martins, M. (2013). Choreographies of teaching in online distance education: analyzing the practice in higher education. *7th International technology, education and development conference (INTED2013)*. Valencia: INTED proceedings. <https://doi.org/AAD-3710-2019>

- Parrado-González, A., y León-Jariego, J. C. (2020). COVID-19: factores asociados al malestar emocional y morbilidad psíquica en población española. *Revista española salud Pública*. <https://www.researchgate.net/publication/342049012>
- Pérez-Chaverri, J. (2015). Conceptualizando las consignas como parte de las actividades de un curso virtual: una experiencia basada en los procesos de capacitación en la UNED. *Revista calidad en la Educación superior*, 6(2), 136-163. <https://doi.org/10.22458/caes.v6i2.954>
- Riessman, C. (2002). The qualitative researcher's companion. En A. Huberman, & M. B. Miles, *Narrative Analysis*. 217-270. Thousand Oaks, CA: sage. Recuperado el 12 de august de 2020
- Risner, D., y Anderson, J. (2008). Digital dance literacy: an integrated dance technology curriculum pilot. Project 1. *Research in dance education*, 9(2), 113-128. <https://doi.org/10.1080/14647890802087787>
- Rodríguez, A. I., y Regina, S. (2017). Estrategias de enseñanza en los entornos mediados: resultados de la experiencia de la performance virtual educativa. *Revista de educación a distancia. RED*, 10(55), 3-14. <https://doi.org/10.6018/red/55/10>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romero-Rodríguez, J. M., Alonso-García, S., Marín-Marín, J. A., y Gómez-García, G. (2020). Considerations on the implications of the Internet of Thing in Spanish Universities: The usefulness Perceived by Professors. *Future internet*. <https://doi.org/10.3390/fi12080123>
- Supiano, B. (2020, 2 de abril). *The chronicle of Higher education*. The chronicle of higher education: <https://www.chronicle.com/article/why-is-zoom-so-exhausting/>
- Tuomeiciren, H., y Martin, R. (2020). A reimagined world: international tertiary dance education in light of COVID-19. *Research in Dance education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1780206>
- Van Gammeren, D., y Szram, A. (2019). Threshold concepts in online Music Education: Transforming conservatoire Training. En R. Orngreen, M. Buhl, & B. Meyer (Ed.), *18th European Conference on e-learning (ECEL 2019)* 588-592. Copenhagen: Curran associates proceedings.com. <https://doi.org/10.34190/EEL.19.069>

- Villegas-Ch., W., Palacios-Pacheco, X., y Román-Cañizares, M. (2020). An internet of things model for improving process management on University Campus. *Future internet*. <https://doi.org/10.3390/fi12100162>
- Zihao, L., Zhou, M., y Teo, T. (2018). Mobile technology in dance education: a case study of three Canadian high school dance programs. *Research in dance education*, 19(2), 183-196. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1370449>

CAPÍTULO 69

INTERNET Y EDUCACIÓN INFORMAL: USOS EN LOS ADOLESCENTES

Paula Rodríguez Rivera

1. INTRODUCCIÓN

El ocio en la sociedad actual está condicionado, entre otros factores por la expansión de internet. Un tipo de ocio, tal y como plantea San Salvador (2009), entendido como un *fast-ocio*, en un marco donde Internet ha cambiado pasando desde una herramienta comunicativa hasta convertirse en un espacio para el ocio. Y es que la disposición de las ciudades, cada vez más hostiles con la infancia y la situación actual derivada de la COVID-19, hacen que Internet sea la única ventana al mundo, la única forma de ocio y la única forma de comunicación. Esta situación promueve un ocio digital para nada favorecedor, promoviendo así un uso abusivo de la red.

Según el DSM-V (American Psychiatric Association, 2016), la adicción a internet no existe o por lo menos no la define como entidad diagnóstica. Sin embargo, sí que incluyen la adicción al juego como una categoría, siendo interesante destacar que la mayoría de las apuestas que se realizan actualmente son a través de medios tecnológicos.

Sin embargo, en los últimos años, algunas entidades como la Organización Mundial o algunos autores hablan de adicción a los videojuegos (World Health Organization, 2018), a las redes sociales (Gordo, *et al.*, 2018; Müller *et al.*, 2016), o a internet en general (Carbonell, *et ál.*, 2012; Espejo *et al.*, 2018; González, *et ál.*, 2015; Sahin, 2018).

En este sentido, y según el Instituto Nacional de Estadística (2019), el 90.7% de la población de 16 a 74 años ha utilizado Internet en los últimos tres meses. Por otro lado, el impacto de la COVID-19 ha hecho que el uso de Internet entre los jóvenes sea tres o cuatro veces mayor que antes de la pandemia en España, Italia y Francia (Candela, *et ál.*, 2020).

En cuanto al uso problemático de internet, ha sido acuñado con diferentes términos; *adicción a Internet* (Chou y Hsiao, 2000; Malinauskas y Malinauskiene, 2019), *uso patológico* (Fortim y Alves de Araújo, 2013; Morahan-Martin y Schumacher, 2000), *uso*

excesivo (Hansen, 2002; Rozgonjuk y Täht, 2017) o incluso *uso no regulado* (Cantón, et ál., 2019; LaRose, et ál., 2003), entre muchos otros.

No es por lo tanto de extrañar que las cifras de prevalencia de los estudios sean muy dispares. En España, García-Oliva, et ál., (2017), sostienen que existen un 10% de jóvenes con un uso problemático a Internet; por su parte, Brime, et ál., (2019), afirman que un 21% de jóvenes entre 14 y 18 años utilizan de forma compulsiva internet o incluso un 38.8% de niños de entre 10 y 16 años si nos fijamos en el estudio de Baz-Rodríguez *et al.* (2020).

En cuanto a resultados de investigaciones, a nivel europeo la disparidad también es relevante; Smahel *et al.* (2020), identifica un 1% de niveles patológicos en usuarios/as de 11 a 16 años, aunque se eleva con el paso del tiempo. Por otro lado, si miramos el estudio de Popadić, et ál., (2020), eleva esta cifra a un 18%. En otros contextos, el estudio de Bhatt y Gaur (2019) plantean que un 23% de estudiantes indios son severamente adictos a las TIC.

Aunque los expertos no se pongan de acuerdo en el término o cómo denominar a la problemática, se puede afirmar que el uso abusivo de internet ronda aproximadamente el 20% mientras que el 1% presenta problemas patológicos. Según Lukavská, et ál., (2020), la prevalencia de los adolescentes con un uso problemático de Internet va ligado a un estilo de educación familiar autoritaria, estricta y que reacciona a cualquier cambio en sus hijos e hijas. Sin embargo, no sólo influye el contexto familia, sino también el entorno menos próximo, como el vecindario, los amigos o la propia escuela (Blinkal, et ál., 2020). La educación informal en el entorno del o de la menor al igual que el ocio influye directamente en el uso problemático, el objetivo principal de este estudio es analizar los hábitos de uso, las prácticas de alto riesgo y el uso problemático de internet en adolescentes, estudiantes de educación secundaria obligatoria de la provincia de Ourense.

2. MÉTODO

Para dar cuenta de los objetivos señalados se recurrió a una metodología selectiva. Concretamente, se llevó a cabo un muestreo intencionado, tratando con ello de acceder a una muestra heterogénea. Fruto del contacto con dos centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de dos municipios diferentes de la provincia de Ourense y fue posible acceder a una muestra de 246 adolescentes matriculados en las ESO, de los cuales se

eliminaron 12 porque mostraron un patrón de respuesta incoherente o bien porque presentaban un elevado porcentaje de valores perdidos, quedando un total de 234 adolescentes (124 mujeres y 110 hombres). Sus edades estaban comprendidas entre los 12 y 18 años ($M=13.98$; $DT= 1.37$). De estos, el 29.1% cursaba 1º de ESO; el 21.4% 2º de ESO; el 36.3% 3º de la ESO y el 13.2% 4º de la ESO.

2.1. Instrumento y recogida de datos

Los datos de los estudiantes fueron recogidos mediante un cuestionario dividido en tres bloques: (1) un bloque sobre hábitos de uso de Internet (Golpe, Gómez, Kim, Braña y Rial, 2017), (2) la escala EUPI-a , que mide el uso problemático de internet (Rial, Gómez et al., 2015), que está integrada por 11 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos, desde 0 «Nada de acuerdo» a 4 «Totalmente de acuerdo» y proporciona una puntuación global comprendida entre 0 y 44 puntos y (3) unos reactivos sencillos (Golpe, Gómez, Kim, Braña y Rial, 2017) relativos a prácticas de riesgo tales como el ciberacoso, el sexteo (sexting), las apuestas online, el acceso a webs pornográficas... Además, se incluyó una serie de cuestiones acerca de datos sociodemográficos y académicos (edad, género, curso...).

2.2. Procedimiento y análisis de datos

Para analizar los datos se optó por análisis descriptivos univariados tales como estadísticos de tendencia central y dispersión –medias y desviaciones típicas-, análisis de frecuencias y porcentajes. Los contrastes analíticos fueron realizados mediante ANOVA y chi cuadrado. Para ello se empleó el paquete estadístico de ciencias sociales SPSS IBM versión 24.

3. RESULTADOS

3.1. Comportamientos de los y las estudiantes en relación con internet

3.1.1. Hábitos de uso de Internet y redes Sociales

Tal y como se recoge en la Tabla 1, la conexión diaria a internet entre los adolescentes es alta y la frecuencia de conexión aumenta exponencialmente a medida que aumentamos de curso; en 1º de la ESO hay un uso diario del 72% que va aumentando a medida que avanzamos de curso. La edad a la que acceden al primer teléfono móvil que disminuye a medida que pasan los cursos; los estudiantes de 4º de la ESO accedían entre los 12-13 años en 1º de la ESO se obtiene a los 10-12 años. Destaca un 3.40% que no dispone de teléfono móvil, dándose el mayor porcentaje entre alumnado de 1º y 2º de ESO.

En cuanto a *Utilización del móvil a partir de las 24h*, se constatan diferencias entre los cursos; la tendencia aumenta y la frecuencia de uso es al alza hasta 3º de ESO, en 4º esta tendencia se revierte. El uso del móvil en el ámbito escolar nos muestra un patrón diferente según el curso, marcado por una tendencia al alza. En 1º ESO más de la mitad del alumnado nunca o casi nunca lleva el teléfono móvil a clase. Según aumentamos de curso los porcentajes se invierten progresivamente. Esto es directamente proporcional al uso del teléfono en horario escolar, que aumenta a medida que subimos de curso. Con relación al género, no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los ítems analizados. Respecto al uso de las redes sociales (ver Tabla 2), observamos una tendencia generalizada en la mayoría de las redes, incrementándose el alumnado que se registran en las mismas según se avanza de curso. Así pues, un 64.70% del alumnado en 1º ESO presenta cuenta en Instagram frente a un 96.80% en 4º ESO. El caso de Twitter y Facebook también siguen una tendencia ascendente. La red social más popular es Instagram; aunque si hablamos de la utilización de mensajería instantánea, sobresale Whatsapp, con un 94.90% del alumnado total que lo utiliza (llegando en 4º de la ESO al 100% de alumnado), seguido muy de lejos por Messenger/Skype. En la mensajería instantánea también los usos aumentan de forma significativa a medida que aumentamos de curso.

Tabla 1.

Hábitos de uso de Internet

	Variable	Total N (%)	1ºESO N (%)	2ºESO N (%)	3ºESO N (%)	4ºESO N (%)	X ²	Sig.
Frecuencia de conexión	Nunca o casi nunca	2 (0.90)	0 (0)	2 (4)	0 (0)	0 (0)	34.40	.000
	Alguna vez/mes	6 (2.60)	6 (8.80)	0 (0)	0 (0)	0 (0)		
	Alguna vez/semana	23 (9.80)	13 (19.10)	5 (10)	4 (470)	1 (3.20)		
	Todos/casi todos	203 (86.80)	49 (72.10)	43 (86)	81 (95.30)	30 (96.80)		

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

Tiempo de conexión	-de 1h al día	24 (10.30)	13 (19.10)	6 (12)	4 (4.70)	1 (3.20)	20.63	.149
	1h y 2h al día	45 (19.20)	15 (22.10)	11 (22)	13 (15.30)	6 (19.40)		
	2h y 3h al día	50 (21.40)	17 (25)	10 (20)	16 (18.80)	7 (22.60)		
	3 y 5h al día	41 (17.50)	7 (10.30)	7 (14)	20 (23.50)	7 (22.60)		
	+ de 5h al día	25 (10.70)	7 (10.30)	3 (6)	11 (12.90)	4 (12.90)		
	Todo el día	49 (20.90)	9 (13.20)	13 (26)	21 (24.70)	6 (19.40)		
Móvil	No	21 (9)	11 (16.20)	4 (8)	4 (4.70)	2 (6.50)	6.51	.089
	Sí	213 (91)	57 (83.40)	46 (92)	81 (95.30)	29 (93.50)		
Edad de posesión del 1º móvil	No tienen teléfono	8 (3.40)	7 (10.30)	1 (2)	0 (0)	0 (0)	69.45	.011
	- de 7 años	7 (0.90)	3 (4.50)	2 (4)	3 (3.60)	0 (0)		
	7 años	11 (4.70)	5 (7.40)	1 (2)	4 (4.70)	1 (3.20)		
	8 años	12 (5.10)	6 (8.80)	2 (4)	4 (4.70)	0 (0)		
	9 años	19 (8.10)	9 (13.20)	4 (8)	4 (4.70)	2 (6.50)		
	10 años	34 (14.50)	12 (17.60)	11 (22)	8 (9.40)	3 (9.70)		
	11 años	47 (20.10)	10 (14.70)	15 (30)	16 (18.80)	6 (19.40)		
	12 años	62 (26.50)	15 (22.10)	9 (18)	27 (31.80)	11 (35.50)		
	13 años	23 (9.80)	1 (1.50)	4 (8)	14 (16.50)	4 (12.90)		
	14 años	9 (3.80)	0 (0)	1 (2)	5 (5.90)	3 (9.70)		
	15 años	1 (0.40)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (3.20)		
	16 años	1 (0.40)	0 (0)	1 (2)	0 (0)	0 (0)		
Utilización del móvil >24h	Nunca/casi nunca	81 (34.60)	34 (50)	18 (36)	20 (23.50)	9 (29)	26.46	.002
	Alguna vez/mes	57 (24.40)	13 (19.10)	19 (38)	15 (17.60)	10 (32.30)		
	Alguna vez/semana	47 (20.10)	11 (16.20)	5 (10)	25 (29.40)	6 (19.40)		
	Todos/casi todos	49 (20.90)	10 (14.70)	8 (16)	2(29.40)	6 (19.40)		
Uso en clase últimos 12 meses	Nunca/casi nunca	183 (78.20)	63 (92.60)	42 (84)	59 (69.40)	19 (61.30)	29.30	.001
	Alguna vez/mes	19 (8.10)	3 (4.40)	6 (12)	6 (7.10)	4 (12.90)		
	Alguna vez/semana	14 (6)	2 (2.90)	0 (0)	10 (11.80)	2 (6.50)		
	Todos/casi todos	18 (7.70)	0 (0)	2 (4)	10 (11.80)	6 (19.40)		

Si se hace un análisis atendiendo al género, detectamos (Tabla 4) diferencias entre chicos y chicas en las redes sociales: Snapchat, Pinterest y Badoo. Snapchat y Pinterest son redes sociales muy feminizadas y la red social son más registro masculino es Badoo. En cuanto a la utilización de mensajería instantánea apenas existen diferencias por género a excepción de Telegram, usada mayoritariamente por hombres.

Tabla 2

Hábitos de uso de las redes sociales y mensajería instantánea por curso

Variable	Total	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	X ²	Sig.	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)			
Snapchat	116 (49.60)	28 (41.20)	24 (48)	43 (50.60)	21 (67.70)	6.09	.107	
Instagram	188 (80.30)	44 (64.70)	38 (76)	76 (89.40)	30 (96.80)	20.85	.000	
Redes sociales con registro	Twitter	83 (35.50)	10 (14.70)	14 (28)	43 (50.60)	16 (51.60)	26.04	.000
Facebook	100 (42.70)	18 (26.50)	18 (36)	44 (51.80)	20 (64.50)	17.11	.001	
Pinterest	66 (28.20)	12 (17.60)	7 (14)	34 (40)	13 (41.90)	17.45	.001	

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

	Badoo	9 (3.80)	2 (2.90)	3 (6)	4 (4.70)	0 (0)	2.18	.534
	Otras	89 (38)	25 (36.80)	21 (42)	31 (36.05)	12 (38.50)	.474	.924
	Ninguna	19 (8.10)	10 (14.70)	5 (10)	4 (4.70)	0 (0)	8.25	.041
	Whatsapp	222 (94.90)	59 (86.80)	48 (96)	84 (98.80)	31 (100)	13.72	.003
	Telegram	35 (15)	8 (11.80)	7 (14)	15 (17.60)	5 (16.10)	1.09	.778
Mensajería instantánea	Messenger/Skype	83 (35.50)	16 (23.50)	17 (34)	34 (40)	16 (51.60)	8.57	.036
	Otras	26 (11.10)	8 (11.80)	4 (8)	11 (12.90)	3 (9.70)	.872	.832
	Ninguna	5 (2.10)	4 (5.90)	1 (2)	0 (0)	0 (0)	7.09	.069

Por último, existe una clara diferencia entre las personas que juegan a videojuegos siendo mayor porcentaje en los chicos frente a las chicas ($X^2= 13.00$; $p=.000$).

Tabla 4

Hábitos de uso en las redes sociales y mensajería instantánea por género

	Variable	Total N (%)	Mujeres N (%)	Hombres N (%)	X^2	Sig.
	Snapchat	116 (49.60)	82 (66.10)	34 (30.90)	28.92	.000
	Instagram	188 (80.30)	98 (79)	90 (81.80)	.286	.593
	Twitter	83 (35.50)	37 (29.80)	46 (41.80)	3.65	.056
	Facebook	100 (42.70)	49 (39.50)	51 (46.40)	1.11	.291
Redes sociales con registro	Pinterest	66 (28.20)	46 (37.10)	20 (18.20)	10.29	.001
	Badoo	9 (3.80)	1 (0.80)	8 (7.30)	6.59	.010
	Otras	89 (38)	48 (38.70)	41 (37.30)	.051	.821
	Ninguna	19 (8.10)	10 (8.10)	9 (8.20)	.001	.974
	Whatsapp	222 (94.90)	117 (94.40)	105 (95.50)	.145	.703
	Telegram	35 (15)	10 (8.10)	25 (22.70)	9.85	.002
Mensajería instantánea	Messenger/Skype	83 (35.50)	41 (33.10)	42 (38.20)	.667	.414
	Otras	26 (11.10)	8 (6.50)	18 (16.40)	5.79	.016
	Ninguna	5 (2.10)	2 (1.60)	3 (2.70)	.346	.556

Hay que destacar que solamente un 16.20% de alumnado no juega a videojuegos online ($x^2=9.90$; $p= .002$), siendo mayoritario entre mujeres (23.40% frente al 8.20%), detectándose diferencias en los videojuegos usados. Esto repercute directamente en los videojuegos que juegan (no siendo superado en ningún caso por las mujeres). Así pues, el videojuego más jugado es el Clash Royal o Clash of Clans ($x^2=14.72$; $p= .000$), siendo un 77.30% de los chicos quien lo juega frente a un 53.20% de las mujeres; seguidamente, FIFA ($x^2=21.42$; $p= .000$), jugado por el 74.30% de los hombres y 44.40% de las mujeres. Por último, GTA ($x^2= 44.98$; $p=.000$), que lo juegan un 79.10% de hombres y un 35.50% de mujeres, y el apartado Otros ($x^2=25.11$; $p= .000$), 51.70% del total, hombres 69.10% y mujeres 36.30%. Los resultados por cursos no reportan ninguna diferencia significativa.

3.1.2. Prácticas de riesgo en Internet

Tal y como se recoge en la Tabla 5, se reflejan diferencias por curso en varias prácticas consideradas de riesgo, destacando 3º ESO como el que presenta mayor porcentaje de riesgo en todas las prácticas consultadas: enviar contenido propio sexual a otra persona, recibir contenido sexual de su entorno, así como sentir presión para enviar contenido propio sexual. Si el análisis se realiza atendiendo al género, como puede apreciarse en la Tabla 6 se encuentra asociación estadísticamente significativa en tres de los riesgos sobre los que la ha preguntado. Son las adolescentes femeninas quienes manifiestan sentirse más presionadas para enviar contenido erótico-sexual propio, mientras que son los chicos quienes visitan más páginas pornográficas y juegan a juegos de azar online.

Tabla 5

Prácticas de riesgo por curso

	Total	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	X ²	Sig.
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)		
Presión para enviar contenido erótico o sexual propio	19 (8.10)	1 (1.50)	5 (10)	9 (10.60)	4 (12.90)	5.91	.116
Enviar contenido propio erótico o sexual a otra persona	20 (8.50)	2 (2.90)	1 (2)	14 (16.50)	3 (9.70)	12.35	.006
Recibir contenido erótico o sexual de personas de su entorno	69 (29.60)	9 (13.40)	15 (30)	35 (41.20)	10 (32.30)	13.97	.003
Quedar con desconocidos por Internet	53 (22.60)	8 (11.80)	6 (12)	29 (34.10)	10 (32.30)	15.85	.001
Entrar en webs con contenido pornográfico	90 (38.50)	20 (29.40)	16 (32)	40 (47.10)	14 (45.20)	6.47	.091
Apostar dinero en juegos de azar/webs de apuestas	35 (15)	9 (13.20)	5 (10)	17 (20)	4 (12.90)	2.92	.403

Así pues, el 12.10% de mujeres de toda la ESO se han sentido presionadas para enviar contenido erótico o sexual propio frente al 3.60% de los hombres. Por último, un 15% del alumnado de ESO afirma que ha apostado alguna vez a juegos de azar online, cuatriplicando el nº de chicos que lo hace frente a las chicas.

Tabla 6

Prácticas de riesgo por género

	Total N (%)	Mujeres N (%)	Hombres N (%)	X ²	Sig.
Presión para enviar contenido erótico o sexual propio	19 (8.10)	15 (12.10)	4 (3.60)	5.59	.018
Enviar contenido propio erótico o sexual a otra persona	20 (8.50)	11 (8.90)	9 (8.20)	.035	.851
Recibir contenido erótico o sexual de su entorno	69 (29.60)	37 (29.80)	32 (29.40)	.006	.936
Quedar con desconocidos conocidos en Internet	53 (22.60)	32 (25.80)	21 (19.10)	1.50	.221
Entrar en webs de contenido pornográfico	90 (38.50)	24 (19.40)	66 (60)	40.68	.000
Apostar dinero en juegos de azar/webs de apuestas	35 (15)	8 (6.50)	27 (24.50)	15.00	.000

3.1.3. Uso problemático de Internet

Si analizamos la prevalencia de uso problemático de internet, obtenemos una presencia de uso problemático del 22.60%. Por cursos se constatan diferencias en la prevalencia del uso problemático, con una tendencia marcada por el aumento a medida que avanza el curso (ver Tabla 7). La variable género no se asoció estadísticamente con el uso problemático de internet.

Tabla 7

Uso problemático de Internet por cursos

	Total N (%)	1 ESO N (%)	2 ESO N (%)	3 ESO N (%)	4 ESO N (%)	X ²	Sig.
Uso no problemático	181 (77.40)	60 (88.20)	42 (84)	58 (69.40)	21 (67.70)	10.67	.014
Uso problemático	53 (22.60)	8 (11.80)	8 (16)	27 (30.60)	10 (32.30)		

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los hábitos de uso de Internet aumenta a medida que pasan de curso. Así pues, las diferencias coinciden con lo que nos muestran los estudios de Golpe, et ál., (2017); Odell, et ál., (2000); Gámez-Guadix et al., (2015), también apoyan la escasez de diferencias por género en cuanto al acceso a internet se refiere. Las aplicaciones de mensajería instantánea y redes sociales empapan la vida de los y las adolescentes siendo los reyes sin duda Instagram y Whatsapp, con más del 80% de alumnado registrado. Otros de los resultados destacables identificados en esta investigación, ha sido la de confirmar las diferencias que existen en relación con las prácticas de riesgo. En ese sentido, las webs de apuestas y la pornografía son prácticas más elevadas en los hombres, lo que coincide con otros estudios en la misma línea (Golpe, et ál., 2017). En cuanto al género, uno de los datos más significativos del estudio, está en la presión que sienten los y las adolescentes para enviar contenido propio sexual, siendo casi cuatro veces más elevado en las chicas.

En relación con el tema de la pornografía, Hald (2006), destaca que para los hombres está mucho más aceptado tradicionalmente este tipo de consumo, por eso alcanza porcentajes mayores que en las mujeres, además de evidenciar la socialización diferenciada entre hombres y mujeres, tal y como refleja Teresa de Lauretis (1987) en sus *tecnologías del género*.

En relación con los videojuegos son ellos quienes se conectan más que ellas para jugar online, lo que confirma los estudios de Ricoy y Ameneiros (2016) y Bussone, et ál., (2020). Las diferencias por género también se reflejan en el uso de los videojuegos siendo los hombres los que juegan más que las mujeres. Una de las razones que explican estas tendencias es por un lado la escasez de protagonistas femeninas y una hipersexualización de las mujeres en los videojuegos (Ivory, 2009).

En cuanto a las cifras de prevalencia del uso problemático de internet alcanza el 22.20% del total, y si bien no se han identificado diferencias estadísticamente significativas en el análisis por género, el porcentaje de prevalencia es mayor en las mujeres, lo que coincide con los resultados obtenidos por Durkee et al. (2012), Golpe, et ál., (2017) o Díaz-Vicario, et ál., (2019) para el caso de España.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (APA). (2016). *DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
<https://goo.gl/GwY2C8>
- Baz-Rodríguez, M., González-Formoso, C. Goicoechea-Castaño, A., Álvarez-Vázquez, E., García-Cendón, C., Rial, A. y Claveria, A. (2020). Detección precoz del uso problemático de Internet en adolescentes, en pediatría de atención primaria. *Revista Española de Salud Pública*, 94, 1-12. <https://bit.ly/3oNjoRA>
- Bhatt, S. y Gaur, A. (2019). Psychological risk factors associated with internet and smartphone addiction among students of an Indian dental institute. *Indian J Public Health*, 63(4), 313-317. <https://bit.ly/39iblh6>
- Blinkal, L., Šablatúrová, N. y Husarova, D. (2020). Social constraints associated with excessive internet use in adolescents: the role of family, school, peers, and neighbourhood. *Int J Public Health*, 65, 1279–1287
- Brime, B., Llorens, N., Molina, M., Sánchez, E. y Sendino, R. (2019). *Informe sobre Adicciones comportamentales. Juego y uso compulsivo de internet en la encuesta de*

- drogas y adicciones en España EDADES y ESTUDES*, Madrid: Ministerio de Sanidad, consumo y bienestar social. <https://bit.ly/39isCMt>
- Bussone, S., Trentini, C., Tambelli, R. y Carola, V., (2020). Early-Life Interpersonal and Affective Risk Factors for Pathological Gaming. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1-9. <https://bit.ly/3e6WnE8>
- Cantón, I., Arias, A. R. y Pinto, A. R. (2019). Acceso no regulado a internet y autopercepción de su imagen en las redes sociales. *Etic@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 19(1), 174-209. <https://bit.ly/3kGyuph>
- Carbonell, X., Fúster, H., Chamarro, A. y Oberst, U. (2012). Adicción a Internet y móvil: Una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 82-89
- Chou, C., y Hsiao, M. C. (2000). Internet addiction, usage, gratification, and pleasure experience: The Taiwan college student's case. *Computers & Education*, 35, 65-8. <https://bit.ly/2Mp2Akz>
- De Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender: essays in theory, film, and fiction*. USA: Indiana University Press
- Díaz-Vicario, A., Mercader, C. y Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-11
- Durkee, T., Kaess, M., Carli, V., Parzer, P., Wasserman, C., Floderus, B.,... Wasserman, D. (2012). Prevalence of pathological internet use among adolescents in Europe: demographic and social factor. *Addiction*, 107, 2210-2222. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2012.03946.x>
- Espejo, T., Chacón, R., Castro, M., Zurita, F., Martínez, A. y Pérez, A. J. (2018). Incidencia del consumo de videojuegos en el autoconcepto académico-físico de estudiantes universitarios, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 52, 7-19. <https://bit.ly/2yaIm7r>
- Fortim, I. y Alves de Araújo, C. (2013). Aspectos psicológicos do uso patológico de internet. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 33(85), 292-311. <https://bit.ly/37Rj5Px>
- Gámez-Guadix, M., Calvete, E., Orue, I. y Las Hayas, C. (2015). Problematic Internet Use and Problematic Alcohol Use from the Cognitive-Behavioral Model: A longitudinal study among adolescents. *Addictive Behaviours*, 40, 109-114. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.09.009>

- Golpe, S., Gómez, P., Kim, S., Braña, T. y Rial, A. (2017). Diferencias de sexo en el uso de Internet en adolescentes españoles. *Psicología conductual = behavioral psychology: Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 25(1), 129-146. <https://bit.ly/368THSH>
- González, M., Espada, J. P. y Tejeiro, R. (2015). El uso problemático de los videojuegos está relacionado con problemas emocionales en adolescentes, *Adicciones*, 29(3). <https://bit.ly/2UF4qP5>
- Gordo, A., García, A., De Rivera, J. y Díaz, C. (2018). *Jóvenes en la encrucijada digital. Itinerarios de socialización y desigualdades en los entornos digitales*, España: Morata
- Hald, G. M. (2006). Gender differences in pornography consumption among Young heterosexual Danish adults. *Archives of Sexual Behavior*, 35, 577-585.
- Hansen, S. (2002). Excessive Internet usage or 'Internet Addiction'? The implications of diagnostic categories for student users. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(2), 232–236. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2729.2002.t01-2-00230.x>
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Población que usa Internet (en los últimos tres meses). Tipo de actividades realizadas por Internet* [Fichero de archivos]. <https://bit.ly/3p5FMpr>
- Ivory, J.D. (2009). Still a Man's Game: Gender Representation in Online Reviews of Video Games. *Mass Communication & Society*, 9(1), 103-114. <https://bit.ly/2HK79V7>
- LaRose, R., Lin, C.A., y Eastin, M. S. (2003). Unregulated Internet Usage: Addiction, Habit, or Deficient Self-Regulation?. *Media Psychology*, 5, 225-253. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0503_01
- Lukavská, K., Vacek, J. y Gabelík, R. (2020). The effects of parental control and warmth on problematic internet use in adolescents: A prospective cohort study. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(3), 664-675
- Malinauskas, R. y Malinauskiene, V. (2019). A meta-analysis of psychological interventions for Internet/smartphone addiction among adolescents. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(4), 613-624. <https://bit.ly/3e7sweF>
- Morahan-Martin, J., y Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological Internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16, 13–29.
- Müller, K.W., Dreier, M., Beutel, M. E., Duvén, E., Giralt, S. y Wölfling, K. (2016). A hidden type of Internet addiction? Intense and addictive use of social networking

- sites in adolescents, *Computers in Human Behavior*, 55, 172-177. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.007>
- Odell, P. M., Korgen, K. O., Schumacher, P., & Delucchi, M. (2000). Internet use among female and male college students. *CyberPsychology & Behavior*, 3(5), 855–862. <https://doi.org/10.1089/10949310050191836>
- Popadić, D., Pavlović, Z. y Kuzmanovic, D., (2020). Intensive and excessive Internet use: Different predictors operating among adolescents. *Psihologija*. 53. 3-3. <https://doi.org/10.2298/PSI190805003P>
- Rial, A., Gómez, P., Isorna, M., Araujo, M. y Varela, J. (2015). EUPI-a: Escala de Uso Problemático de Internet en adolescentes. Desarrollo y validación psicométrica. *Adicciones*, 27(1), 47-63
- Rozgonjuk, D. y Täht, K. (2017). To what extent does internet use affect academic performance? Using evidence from the large-scale PISA study. *Annual Review of CyberTherapy and Telemedicine*, 15, 39-44. <https://bit.ly/3mBdFfs>
- Sahin, C. (2018). Social Media Addiction Scale-Student Form: The Reliability and Validity Study, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(1), 169-182. <https://bit.ly/3bAIRq1>
- San Salvador, R. (2009). El tiempo acelerado. *El País*. <https://bit.ly/2JQb0zl>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>.
- World Health Organization. (2018). *Clasificación internacional de enfermedades. 10ª revisión, modificación clínica. Edición española*. Madrid: eCIE10ES Edición electrónica de la CIE-10-ES Diagnósticos. <https://goo.gl/FUa1uh>

CAPÍTULO 70

ANSIEDAD EN LA NIÑEZ E INFLUENCIA DEL COVID-19

Sara Suárez Fuertes y María-José Vieira

1. INTRODUCCIÓN

La Asociación Americana de Psiquiatría (2014) define la ansiedad como una respuesta del organismo para anticiparse a una amenaza futura para el individuo. Por tanto, suele estar asociada a comportamientos de evitación frente a la situación amenazante y su intensidad puede reducirse mediante conductas adaptativas.

En el ámbito educativo, la ansiedad escolar se define como el conjunto de síntomas físicos y cognitivos de carácter desagradable que se manifiestan en respuesta a factores escolares estresantes, generales o concretos (Fernández-Sogorb et al., 2017; Pascoe et al., 2020). García-Fernández et al. (2008) consideran que actúa como patrón desadaptativo de las circunstancias escolares además de ser considerada uno de los trastornos infanto-juveniles más incapacitantes para el sujeto. Los niños y niñas que la padecen tienen dificultades en la atención, en la memoria y en la concentración obteniendo como resultado un mal rendimiento académico. En muchas ocasiones, suelen manifestar problemas depresivos y una baja autoestima. Martínez-Monteagudo et al. (2013) añaden que pueden padecer problemas de ansiedad aguda, aprensión, tensión, intranquilidad y una imagen distorsionada de sí mismos.

La prevalencia de la ansiedad escolar en España es de un 18% de alumnos de entre 3 y 14 años de edad (Fernández-Sogorb et al., 2017; MSCB, 2018). Existen diferencias en función del sexo, siendo los miedos escolares más frecuentes en niños (15,4%) que en niñas (6,4%) (García-Fernández et al., 2008). Para superar la ansiedad en el ámbito escolar, es importante conocer cuál es la situación específica que la genera (clase, evaluaciones, compañeros, etc.). Además de la ansiedad escolar, es decir, la ansiedad provocada por factores internos a la escuela, los niños padecen ansiedad vinculada a otros factores, como la familia o los amigos (García-Fernández, 2008), por lo que la prevalencia puede ser superior en la niñez.

En este estudio se plantean dos objetivos, en primer lugar, identificar el conjunto de factores desencadenantes de la ansiedad en edad escolar (de 6 a 12 años) según la literatura científica y, a partir de su identificación, conocer la opinión del profesorado sobre cómo afecta la ansiedad en un contexto concreto (colegio de la provincia de León, España) durante el periodo de confinamiento decretado en el periodo de estado de alarma en España para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 (del 14 de marzo al 21 de junio de 2020).

2. MÉTODO

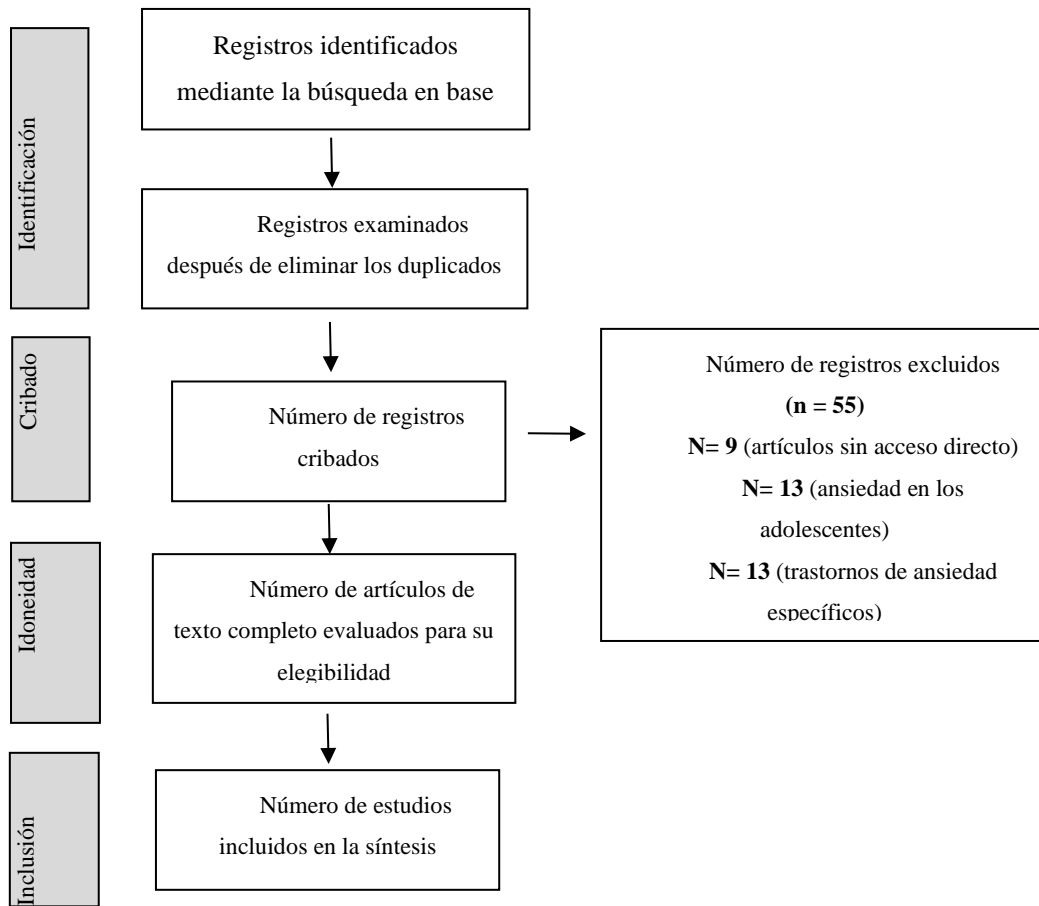
La metodología corresponde a una revisión sistemática para identificar los factores que generan ansiedad y a una encuesta para conocer la opinión del profesorado.

2.1. Selección y características de las fuentes de información

Para la revisión sistemática, se realizó en DIALNET una búsqueda de artículos sobre la ansiedad en Educación Primaria utilizando los siguientes criterios de inclusión: artículos de revista, en castellano, periodo de publicación 2010-2020 y palabras clave “ansiedad infantil”, “ansiedad en niños”, “factores de ansiedad” y “ansiedad escolar” en el campo de búsqueda “contiene las palabras”. El proceso de selección de artículos se ve reflejado en el diagrama de flujo PRISMA (ver Figura 1). Los 15 artículos seleccionados se identifican en las referencias bibliográficas con un asterisco (*).

Figura 1

Diagrama de flujo con la selección de artículos



Para la realización de la encuesta, se administró un cuestionario a los 16 docentes de un colegio de la ciudad de León (España) en abril de 2020, en una situación de confinamiento de la población en sus hogares. La tasa de respuesta fue del 81%. Las características de los participantes son: 77% mujeres, respecto a la edad, el 69% entre 40 y 49 años y el resto entre 30 y 39 años, el 85% lleva ejerciendo su profesión como maestro/a 6 años o más, y la mitad son tutores. Por cursos, la distribución es homogénea abarcando desde 1º hasta 6º de Educación Primaria.

2.2. Técnicas de recogida y análisis de información

Para la identificación de los factores de la revisión sistemática se ha realizado un análisis de contenido a través de un procedimiento inductivo, es decir, el sistema de categorías se ha completado a medida que se identificaban factores en los artículos.

Respecto a la encuesta, el cuestionario elaborado a partir de la revisión sistemática previa (ver enlace <https://cutt.ly/1ydZV7D>) contiene un total de 18 ítems que se agrupan en: opinión del profesorado sobre el grado de influencia de cada factor en la ansiedad (n=18), sobre el nivel de ansiedad actual que existe en los centros educativos y sobre otros factores que ellos consideran relevantes. Además, se han incluido preguntas sobre datos personales (sexo y edad), profesionales y experiencia docente previa. Los tipos de respuesta son respuesta múltiple, escala tipo Likert (siendo 1 poco y 5 mucho) y respuesta abierta. Los análisis han consistido en estadísticos descriptivos (frecuencias, media y desviación típica) utilizando el programa Excel para los datos cuantitativos y en el análisis de contenido para las preguntas abiertas, añadiendo categorías a partir de la agrupación de factores extraída de los resultados de la revisión sistemática.

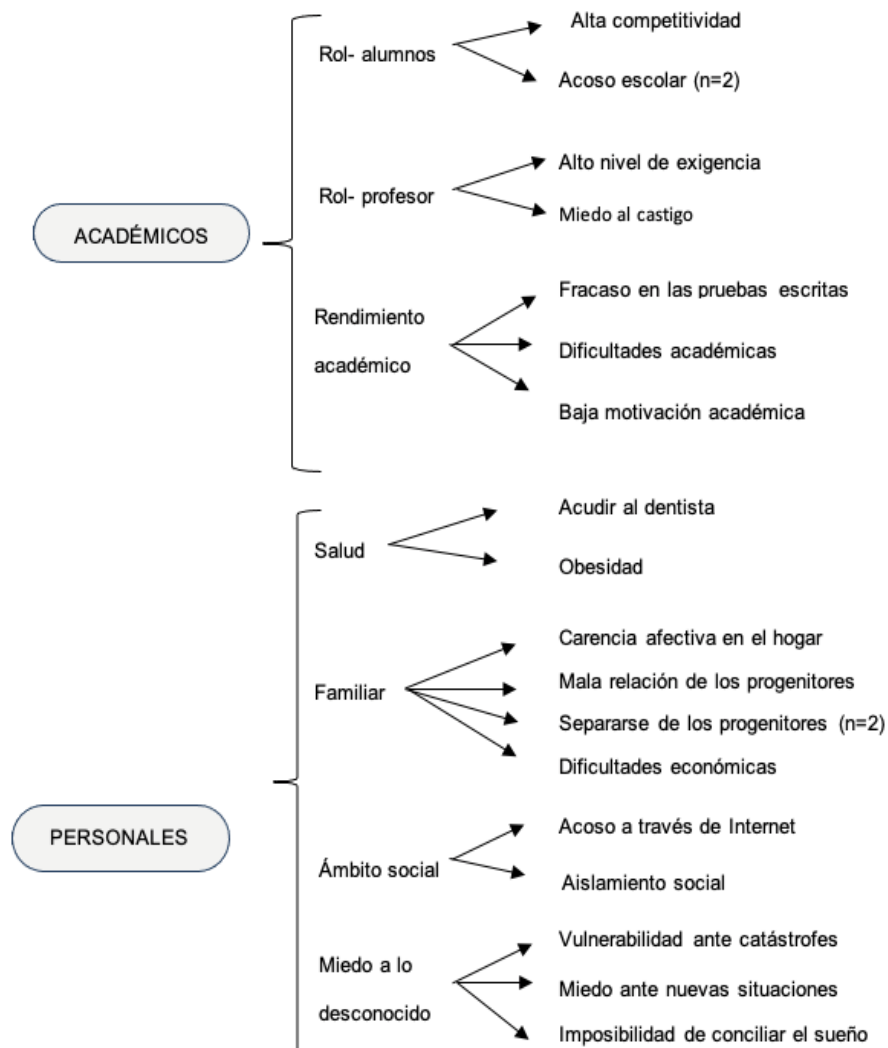
3. RESULTADOS

3.1. Factores que afectan a la ansiedad en niños (6-12 años de edad)

En los artículos seleccionados, se han identificado 18 factores desencadenantes de ansiedad en edad escolar (ver Figura 2). Los números entre paréntesis indican el número de artículos en los que se identifica el factor en el caso de que sea más de uno.

Figura 2

Factores desencadenantes de la ansiedad escolar



Los factores identificados responden a dos grupos: académicos y personales. En el ámbito académico, los factores se pueden clasificar en 3 subgrupos: relación con los compañeros, relación con el docente y rendimiento académico del estudiante. De ellos, destaca el grupo sobre rendimiento académico con mayor número de factores identificados, y como factor aislado, el acoso escolar. Por otra parte, los factores personales se pueden clasificar en 4 subgrupos: causas familiares, salud, situación social del sujeto y miedo a lo desconocido. Destaca el subgrupo de la familia por ser el que más factores contiene. En el apartado de discusión se discuten en detalle estos resultados.

3.2. Opinión del profesorado sobre los factores que afectan a la ansiedad

La mayoría del profesorado encuestado (69,2%) cree que en los últimos años el nivel de ansiedad escolar se ha incrementado, un 23,1% opina que se mantiene y sólo un 7,7% considera que ha disminuido. Respecto a los factores que influyen en la ansiedad escolar, la Tabla 1 corresponde a la pregunta “*En su opinión personal ¿en qué medida considera que los siguientes factores generan ansiedad en edad escolar (6-12 años)?*” (escala de 1 a 5), referida a los 18 factores recogidos en la revisión sistemática.

Tabla 1

Opinión del profesorado respecto a los factores de ansiedad

GRUPO	ITEM	Media	Desviación típica	NS/NC n(%)
ROL DEL PROFESOR	Alto nivel de exigencia del profesor	3.3	0.9	
	Miedo a ser castigado por el profesor	2.6	0.8	
ROL ALUMNOS	Alta competitividad entre compañeros	3.2	1.1	
	Acoso escolar (<i>bullying</i>)	3.3	1.7	
RENDIMIENTO ESCOLAR	Fracaso en las pruebas escritas	3.2	0.7	
	Dificultades académicas	3.1	1.0	
	Baja motivación académica	2.7	1.0	
SALUD	Acudir al dentista	2.6	1.6	1 (7%)
	Obesidad	2.8	1.0	3 (23%)
FAMILIAR	Carencia de afecto en el hogar	4.2	1.0	1 (7%)
	Mala relación entre progenitores	4.2	1.0	
	Separarse de los progenitores	3.8	1.3	
	Dificultades económicas en el hogar	3.7	1.2	
ÁMBITO SOCIAL	Acoso a través de las redes	4.1	1.6	1(7%)
	Aislamiento social del individuo	3.8	1.5	
MIEDO A LO DESCONOCIDO	Ser muy vulnerable ante catástrofes	2.8	1.4	1 (7%)

GRUPO	ITEM	Media	Desviación típica	NS/NC n(%)
	Miedo ante nuevas situaciones	3.2	1.0	
	Imposibilidad de conciliar el sueño	3.1	1.4	2 (15%)

Los factores que han recibido una valoración más alta por parte del profesorado están relacionados con la familia y con el ámbito social, es decir, por factores no académicos. En primer lugar, el grupo de la familia es el que, en su conjunto, mayor puntuación media recibe. En concreto, la carencia de afecto en el hogar y la mala relación entre los progenitores obtienen la media más alta del estudio. Respecto al grupo del ámbito social, el acoso a través de las redes obtiene la media más alta después de los mencionados anteriormente, con diversidad de respuestas en la valoración de este factor como muestra la desviación típica.

En contraposición, el grupo con valoraciones más bajas, pero también con más profesorado que indica que no sabe o no contesta, es el relacionado con la salud, tanto la ansiedad causada por acudir al dentista como por tener sobrepeso.

Los grupos con valoraciones intermedias (media próxima a 3) son rol del profesorado, rol del alumno, rendimiento escolar y miedo a diversas situaciones:

En primer lugar, sobre el rol del profesorado, el alto nivel de exigencia se encuentra por encima del valor medio con homogeneidad de respuestas entre los docentes.

En segundo lugar, respecto al rol del alumno, tanto la alta competitividad entre compañeros como el acoso escolar han recibido puntuaciones por encima de la media. El *bullying*, ha sido el factor con más disparidad de respuestas, mientras que la alta competitividad del alumnado ha obtenido mayor acuerdo en las respuestas.

En tercer lugar, respecto al rendimiento escolar, tanto el miedo a fracasar en los exámenes como las dificultades académicas, obtienen puntuaciones por encima de la media. En el caso del fracaso ante los exámenes, se observa alto grado de acuerdo.

Por último, respecto al miedo a lo desconocido, la ansiedad ante catástrofes mundiales ha sido el único factor que ha sido valorado por debajo del valor medio, mientras que el miedo ante nuevas situaciones y la imposibilidad de conciliar el sueño, han recibido puntuaciones ligeramente más altas.

Además de estos factores identificados en la revisión sistemática, se realizó una pregunta abierta sobre otros factores no incluidos en el cuestionario. De nuevo, la familia,

y, en concreto, la presión de los padres, es el factor más repetido. Además, en el ámbito familiar también se mencionan los celos, la muerte de un ser querido o prestarles poca atención. Por otra parte, se han señalado otros factores relacionados con el colegio: la ansiedad ante dificultades con las tareas escolares y sentirse poco valorado.

Considerando la situación excepcional debido al COVID-19 se realizó al profesorado la siguiente pregunta: *Debido a la situación actual del confinamiento, los niños pueden presentar ansiedad en diversas situaciones ¿Ha percibido que niños de su entorno (hijos, alumnos...) sufran ansiedad específicamente ante las tareas escolares? Si la respuesta es positiva, indique las razones.* A esta pregunta contestó el 61% de los encuestados indicando tanto factores relacionados con la escuela como otros que no guardan relación con el ámbito educativo. Respecto a los factores relacionados con la escuela, están fundamentalmente relacionados con la formación on-line y la incertidumbre tanto de los estudiantes como la percibida en sus padres respecto al desarrollo del curso en general, y de la evaluación en particular (entre las respuestas se encuentran: *nuevo formato on-line en la realización de las pruebas escritas; situación desconcertante, no se conoce información acerca de cómo evolucionará el curso académico; cambio en la dinámica de las clases; presión que ejercen los padres frente a las pruebas escritas realizadas en el hogar*). Respecto a los factores relacionados con causas personales, destacan la ausencia de socialización con sus iguales, la dificultad en la convivencia con la unidad familiar, dificultad para conciliar el sueño, la ausencia de rutinas y la enfermedad de familiares. A todo ello se une, la dificultad de afrontar la incertidumbre sobre cómo evolucionará esta situación.

4. DISCUSIÓN

Los factores identificados en la revisión sistemática como desencadenantes de la ansiedad escolar responden a dos grupos: académicos y personales.

En el ámbito académico, los factores identificados en los artículos se pueden clasificar en 3 subgrupos: relación con los compañeros, relación con el profesorado y rendimiento académico del estudiante. El primer subgrupo, la *relación con los compañeros*, incluye dos factores relevantes: competitividad y acoso. Según Gaeta y Martínez-Otero (2014), la competitividad por las calificaciones se convierte en un medio para lograr el reconocimiento de las personas del entorno más cercano del alumno. Por

otra parte, según Lara et al. (2017), el acoso escolar afecta entre un 13 y un 19 % de la población infantil. Cuando la víctima lo sufre, es frecuente que aparezca la ansiedad social y el miedo (Calderero et al., 2011). Respecto al segundo subgrupo, la *relación con el profesorado*, al igual que ocurría en el subgrupo anterior con las calificaciones, el alto nivel de exigencia de los docentes, la sobrecarga de estudio, deberes y trabajos, puede conllevar la aparición de la ansiedad y el estrés (Gaeta y Martínez-Otero, 2014). Según Gómez et al. (2017), el alto nivel de exigencia está relacionado con el miedo a ser castigado, el otro factor identificado en este subgrupo, que es un gran motivador del rechazo escolar y desencadenante de ansiedad. Por último, el tercer subgrupo se refiere específicamente al *rendimiento académico*. Por una parte, respecto a las pruebas escritas, Freire et al. (2019) afirman que las propias características del examen, hacen que este instrumento de evaluación ocasione ansiedad afectando en torno al 10-40 % de los alumnos mayores de 7 años. Además, otros factores desencadenantes relacionados con el rendimiento académico son las dificultades académicas y la baja motivación hacia los estudios (Fernandes y Silveira, 2012; Fernandes et al., 2014).

Respecto a los factores personales, se han identificado cuatro subgrupos. El subgrupo *salud* recoge dos situaciones concretas: acudir al dentista y la obesidad. Según Ledesma-Herrera y Villavicencio-Caparó (2017), los procesos odontológicos pediátricos, son una de las causas más comunes que generan ansiedad en los niños. Respecto a la obesidad, a corto plazo la obesidad infantil produce alteraciones en el sueño, problemas respiratorios, mala imagen de sí mismo y ansiedad (Pompa et al, 2010). El segundo subgrupo, se refiere a las *situaciones familiares* en las cuales encontramos 4 factores. En primer lugar, se encuentra la falta de carencia afectiva en el hogar. Gaeta y Martínez-Otero (2014), afirman que esta carencia entorpece el proceso madurativo, emocional y cognitivo pues si el ambiente no es el idóneo, la ansiedad que los sujetos sienten puede convertirse en patológica. Asimismo, la mala relación o discusiones entre los progenitores genera ansiedad. Según Gaeta y Martínez-Otero (2014), si estas situaciones son constantes pueden conllevar ansiedad patológica. El siguiente factor es el miedo a que el sujeto sea separado de sus progenitores (Pérez y Felipe, 2013). Según Fernández et al., (2018) dicho factor, es un rasgo evolutivo de la infancia manifestándose ansiedad cuando el individuo es separado simplemente por acudir al colegio, pero si este miedo es excesivo y persistente, puede derivar en un trastorno de ansiedad por separación. Por último, las dificultades económicas familiares percibidas puede propiciar que el niño sufra ansiedad

crónica (Gaeta y Martínez-Otero, 2014). En el tercer subgrupo se encuentran las *relaciones sociales del individuo*. En este grupo se encuentra el acoso a través de las redes. Según Polo et al. (2014), un 5% de los menores utilizan internet para perjudicar a alguien, siendo más propensos los chicos (7%) que las chicas (4%) y como víctimas, las chicas se reconocen más atacadas (9%) frente a los chicos (7%). El otro factor de este subgrupo es el aislamiento social. Según Calderero et al. (2011), existen dos causas entre muchas otras por las que se produce este aislamiento del individuo: acoso escolar o por daño en las relaciones interpersonales (es decir, se le ignora, le excluyen del grupo de amistades...). Por último, encontramos el cuarto subgrupo que engloba el *miedo a lo desconocido* en 3 situaciones: catástrofes naturales, miedo ante nuevas situaciones e imposibilidad de conciliar el sueño. El primer factor es el miedo ante catástrofes mundiales. Según Sánchez et al. (2019), este factor forma parte de los esquemas desadaptativos tempranos en el cual, los niños se sienten incapaces de protegerse ante los desastres y esto genera un estado de predisposición psicológica para el desarrollo de la ansiedad. En la actual situación de pandemia por COVID-19 en la que nos encontramos, es posible que el nivel de ansiedad de los niños se incremente. Otro factor es el miedo ante nuevas situaciones. Según Ordóñez et al. (2013), este factor también se denomina como la variable IC (inhibición conductual) es decir, miedo extremo a objetos, situaciones o personas nuevas para el individuo. Por último, encontramos el factor de la imposibilidad de conciliar el sueño. Según Antón (2014), de entre todos los problemas del sueño, el insomnio es el más frecuente en la infancia pudiendo afectar a más del 30% de la población infantil.

En síntesis, existen diversos factores que pueden propiciar la aparición de la ansiedad en niños de entre 6 y 12 años. Los estudios muestran tanto las causas personales como las académicas. Las relaciones que se pueden establecer entre estos factores conllevan a su valoración como factores multicausales y que unos lleven a otros generando cuadros de ansiedad en la infancia por interacción entre ellos.

Por otra parte, cuando se pregunta a los maestros de un centro por la ansiedad de sus alumnos y alumnas, consideran que su tendencia es creciente. Cabe destacar que los maestros perciben como principales desencadenantes de la ansiedad el ámbito familiar y el social. A pesar de que en la revisión sistemática el grupo de factores académicos tiene un peso importante, el profesorado lo ha considerado con menor impacto en la ansiedad. No obstante, destacan varios aspectos como la exigencia del profesorado o el fracaso en

los exámenes. Por último, los docentes consideran que actualmente los niños, debido a la situación del COVID-19, están sufriendo ansiedad debido a nuevos factores que la originan, como son la realización de exámenes vía online, la presión de los progenitores en la realización de las tareas escolares en el hogar y la incertidumbre cómo será su futuro escolar y en qué condiciones se desarrollará.

5. CONCLUSIONES

En este estudio se describen los factores que afectan a la ansiedad escolar. Estos se relacionan tanto con el ámbito académico como con el personal. Respecto a las causas académicas, destaca el acoso escolar y entre las personales, la relación con y entre los progenitores. Partiendo de los factores identificados en los artículos, se recabó la opinión del profesorado de un colegio de Educación Primaria sobre la ansiedad en edad escolar. Respecto a la incidencia, la mayoría opinan que la ansiedad en el alumnado se ha incrementado en los últimos años. Si se comparan los factores encontrados en los artículos con la opinión del profesorado, existe coincidencia en valorar como más influyentes las relaciones familiares y el acoso. En concreto, el profesorado ha destacado la carencia de afecto en el hogar, la mala relación entre los progenitores y el acoso a través de las redes como principales desencadenantes. También dan importancia a factores originados en el colegio: exigencia del profesorado, el fracaso en los exámenes, la competitividad entre compañeros y el acoso escolar. Los docentes opinan que los factores menos influyentes son los relacionados con la salud y con el miedo a lo desconocido.

Por tanto, como recomendación para la práctica educativa, es necesario que tanto la escuela como las familias conozcan la realidad del problema a partir de un adecuado diagnóstico. Esto conlleva una mejora de los inventarios actuales que no tienen en cuenta factores del ámbito de la familia o de la salud (Gómez-Núñez et al, 2017). Además, en el sistema educativo español, es necesario realizar una reflexión sobre la presión a la que se somete a los escolares por las propias exigencias escolares (deberes, exámenes, repetición, etc.), y sobre la necesidad de hablar con naturalidad de los sentimientos a partir de una adecuada educación emocional en la escuela. La situación generada por el COVID-19 está teniendo un efecto multiplicador en los factores identificados en este estudio que deben ser monitorizados. Todavía no hay estudios concluyentes sobre sus efectos en la ansiedad en la población infantil. Por último, una posible limitación del

estudio es haber realizado la encuesta en un solo centro. Esto ha permitido hacer una valoración inicial de los aspectos que conoce y que desconoce el profesorado de un centro y puede ser útil para tomar medidas en ese colegio. No obstante, esta situación puede diferir en otros centros y contextos por lo que sería conveniente ampliar este estudio para poder realizar recomendaciones generalizables a otros contextos escolares.

REFERENCIAS

- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM V)*. Editorial Médica Panamericana.
- Antón, A. (2014). Tratamiento cognitivo-conductual en un niño con ansiedad a la hora de dormir. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 1(1), 37-43.
- Calderero, M., Salazar, I.C., y Caballo, V.E. (2011). *Psicología conductual*, 19(2), 393-419.
- Fernandes, D. C., Fernandes, F. S., Da Silva, S.M., y Gakyia, S. (2014). Ansiedad y dificultades escolares. *INFAD revista de psicología*, 1(5), 433-442. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.703>
- Fernandes, D. C., y Silveira, M. A. (2012). Evaluación de la motivación académica y las ansiedades escolares y posibles relaciones entre ellas. *Psico- USF*, 17(3), 447-455. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000300011>
- Fernández, A., Aparicio, M.P., Hernández, M.J., y Urrea, M.E. (2018). Ansiedad por separación: validez y fiabilidad de instrumentos de valoración. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 183-192.
- Fernández-Sogorb, A., Gómez-Núñez, M.I., Vicent, M., Aparicio-Flores, M.P., Aparisi-Sierra, D., e Inglés, C.J. (2017). Ansiedad escolar infantojuvenil: una revisión de autoinformes. *INFAD revista de psicología*, 1, 43-50. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.973>.
- García-Fernández, J.M., Inglés, J.C., Martínez-Monteagudo, M.C., y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y adolescencia. *Psicología conductual*, 16(3), 413-437.
- Freire, C., Ferradás, M. M., Fernández, S., y Barca, E. (2019). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación primaria: diferencias en función del curso y

- del género. *Publicaciones*, 49(2), 151–168.
<http://doi:10.30827/publicaciones.v49i2.8087>
- Gaeta, L., y Martínez Otero, V. (2014). La ansiedad en alumnos Mexicanos de primaria: variables personales, escolares y familiares. *Revista iberoamericana de Educación*, 66, 45-58.
- Gómez-Núñez, M.I., García-Fernández, J.M., Vicent, M., Sanmartín, R., Gonzálvez, R., Aparisi-Sierra, D., e Inglés, C.J. (2017). Influencia del rechazo escolar sobre la alta ansiedad ante el castigo escolar en Educación Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 10, 68-74.
- Lara, M.R., Rodríguez, T., Martínez, A.E., y Piqueras, J.A. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de Educación Primaria. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 4(1), 59-64.
- Ledesma-Herrera, K., y Villavicencio-Caparó, E. (2017). Ansiedad y miedo ante el tratamiento odontológico en niños. *Revista OACTIVA UC cuenca*, 2(1), 69-78.
- Martínez-Monteaudo, M.C., Inglés, C.J., y García-Fernández, J. (2013). Evaluación de la ansiedad escolar: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología educativa*, 19, 27-36. <http://dx.doi.org/10.5093/ed2013a5>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (MSCB) (2018). *Encuesta Nacional de Salud. España 2017*.
<https://www.mscbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2017.htm>
- Ordóñez, A., Espinosa, L., García, L.J., y Muela, J.A. (2013). Inhibición conductual y su relación con los trastornos de ansiedad infantil. *Terapia psicológica*, 31(3), 355-362.
- Pascoe, M. C, Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020) The impact of stress on students in secondary school and higher education, *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Pérez, N., y Felipe, E. (2013). Ansiedad de separación y miedos escolares en niños y niñas de 6 años. *Apuntes de psicología*, 31(3), 299-306.
- Polo, M.I., León, B., Felipe, E., y Gómez, T. (2014). Cyberbullying en tercer ciclo de Educación Primaria: variables moduladoras y consecuencias sobre la ansiedad. *Apuntes de psicología*, 32(1), 5-14.

Pompa, E.G., González, M.T., y Torres, F. (2010). Ansiedad y depresión en niños con sobrepeso y obesidad: resultados de un campo de verano. *SUMMA psicológica*, 7(2), 67-74.

Sánchez, A., Andrade, P., y Lucio, M.E. (2019). Esquemas desadaptativos tempranos y ansiedad en escolares de México. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 6(2), 15-21. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.2>.

CAPÍTULO 71

IMPACTO PSICOSOCIAL DE YOUTUBE EN LA POBLACIÓN ADOLESCENTE DURANTE LA COVID-19

Sebastián Vivas-Herrera, Gema Paramio-Pérez y Patricia de-Casas-Moreno

1. INTRODUCCIÓN

El impacto global que ha tenido la COVID-19 a nivel mundial, ya no es cuestionable. Numerosos estudios surgen cada día para hacer frente a un fenómeno desconocido, hasta ahora, en las sociedades modernas. Sus efectos están siendo devastadores en todos los sentidos, sobre todo en la información y la falta de competencia mediática por parte de los ciudadanos, acrecentando las conductas de riesgo (Zarocostas, 2020).

Finalizado el segundo milenio, la revolución de las tecnologías de la información, junto al surgimiento de la era digital han supuesto un gran cambio en la sociedad. La opulencia, ubicuidad y heterogeneidad de los datos a los que tenemos acceso se sustenta en la liquidez que caracteriza al siglo XXI (Bauman, 2003). Internet no es solo un medio informativo, es un medio de comunicación, de interacción y de movimiento social. Esto no conllevaría consecuencias negativas per se. Pero, cuando las personas no son competentes a la hora de gestionar la información recibida y parte de esta recae en un monotema como es la COVID-19, aparece la necesidad de formar a los usuarios. Según Aguaded, vivimos en “*un mundo cada vez más mediatizado, donde la esfera mediática*

envuelve gran parte de nuestros actos cotidianos [...] no hemos desarrollado nuestra capacidad de conocer y comprender sus mensajes desde una óptica de recepción inteligente.” (2017, p. 9). Resulta casi imposible poder contabilizar la información sesgada que el usuario visualiza a lo largo de día a través las redes sociales y las fuentes mediáticas (Lieberman y Schroeder, 2020), llegando a ser este prosumidor de tales contenidos. Esta capacidad se entiende como competencia mediática, un conjunto de destrezas y conocimientos, que permite a la persona interactuar, interpretar y analizar de forma óptima los medios y sus mensajes, así como expresarse a través de ámbitos comunicacionales (Ferrés y Piscitelli, 2012). Estos autores, además de establecer las dimensiones en las que se sustenta, destacan un elemento denominado “dimensión emocional”, ya que el gestionar las emociones y el saber manifestarlas de forma positiva a través de Internet es lo que otorgará la racionalidad para actuar correctamente. El déficit en tales competencias acarrea una serie de dificultades a diversos niveles y, en definitiva, en el propio bienestar (Moeller et al., 2012).

Bajo el fenómeno de la brecha digital (van Deursen y van Dijk, 2015), los adolescentes y los jóvenes no solo contarán con un mayor nivel de acceso físico a Internet, sino con más habilidades, motivación e interés para su uso. Y, si bien en diversos casos no es deficiente, son pocos los que cuentan con un nivel de competencias mediáticas óptimo en comparación a lo expuestos que se encuentran digitalmente (Dornaletche-Ruiz et al., 2015) durante la COVID-19 (Jungmann y Witthöft, 2020; Zarocostas, 2020). Aunque a nivel legislativo se debería formar al alumnado en tales destrezas (Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre), se evidencia la necesidad de mejorar su desarrollo. Para ello, es necesario establecer una serie de prácticas al que se le ha denominado Alfabetización Mediática e Informativa (Alcolea-Díaz et al., 2020), entendiéndose este concepto como los procedimientos necesarios para desarrollar unas competencias mediáticas óptimas.

No solo es importante el mensaje, sino también quién y cómo lo transmite. En Internet existen emisores de alta capacidad mediática, los *influencers*. YouTube, red social y objeto de estudio de esta investigación, se caracteriza por el alto volumen de población adolescente y joven que aglutina (YouTube, 2020), representadas por los *youtubers*. Estos llegan a ser referentes y otorgan un sentimiento de familiaridad y pertenencia a los usuarios que los visualizan (Aran-Ramspott et al., 2018; Lieberman y Schroeder, 2020). Además, por el uso de los mismos códigos juveniles o la

emocionalidad, estos prosumidores consiguen mayor credibilidad que, por ejemplo, fuentes institucionales (Hernández-García y Giménez-Júlvez, 2020). Entre otros elementos, ello puede conllevar a los usuarios a realizar conductas desadaptativas si no cuentan con unas competencias mediáticas óptimas y si el *youtuber* vierte un mensaje negativo y erróneo de la situación.

2. METODOLOGÍA

2.1. Método e instrumentos

El presente estudio tiene como objetivo general analizar el impacto psicosocial de los jóvenes adolescentes frente a los mensajes transmitidos sobre la COVID-19 en los principales canales de *youtubers* españoles. En este sentido, para llevar a cabo esta investigación se ha optado por una metodología cualitativa, que tal y cómo señalan Taylor y Bogdan (1986, p. 20) es “*aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable*”. Por su parte, por lo que respecta a los instrumentos de investigación se ha optado por un análisis de contenido desde el punto de vista interpretativo definido por Berelson (1952) como una herramienta objetiva y sistemática.

2.2. Procedimiento

2.2.1. Fase 1: selección de la muestra de estudio

Para la identificación de la muestra, se partió del ranking de los 100 canales de YouTube España con más suscriptores según la página web Social Blade (2020) en base a los siguientes criterios de inclusión: mayor número de seguidores, contenidos dirigidos a población adolescente y con, al menos, un vídeo en relación a la COVID-19. Se aplicaron hasta obtener un total de 4 canales, en los que se visualizaron la totalidad de sus contenidos publicados entre el 30 de enero hasta el 2 de abril del 2020 (81 vídeos). La primera fecha coincide con la declaración por parte de la OMS de la COVID-19 como una Emergencia de Salud Pública de Preocupación Internacional. Solo se detectó una pieza audiovisual por canal con contenido sobre la COVID-19. Se anotaron los siguientes

aspectos: número de suscriptores, posición en el ranking, título, fecha de publicación y enlace en la web. Se adjudicó un código a cada vídeo para su posterior análisis (Tabla 1).

Tabla 1

Resumen de las características de los vídeos seleccionados

<i>Nombre del canal</i>	<i>N.º suscriptores [Ranking]</i>	<i>Vídeos seleccionados [Fecha de publicación]</i>	<i>Enlace al vídeo</i>	<i>Código</i>
<i>elrubiusOMG</i>	37,4 M [1]	CANCIONES DEL CORONAVIRUS [15/03]	https://bit.ly/34WWwan	RB
<i>AuronPlay</i>	21,6 M [3]	EL REBELDE DE LA CUARENTENA (Broma telefónica) [22/03]	https://bit.ly/2I37UIC	AP
<i>Mikecrack</i>	14,7 M [8]	MIKECRACK REACCIONA al CORONAVIRUS: ESTO ES IMPARABLE... 🦠 (VÍDEO SERIO) #YoMeQuedoEnCasa [18/03]	https://bit.ly/3e0erKd	MC
<i>TheGrefg</i>	13,1 M [9]	CORONAVIRUS – TheGrefg [13/03]	https://bit.ly/3ey3OVe	TG

Los comentarios fueron seleccionados de forma intencional en función de obtener una muestra representativa de cada pieza audiovisual analizada. En cada vídeo, se realizó la lectura de los 250 primeros comentarios, detallando las reacciones presentes, ordenados bajo el filtro de “Mejores comentarios”. Estos forman parte de los principales mensajes con los que los usuarios podrán interactuar, debido al gran número de “Me gusta” o apelaciones que acumulan. Por tanto, aunque limitada, la muestra final abarca aquellos de mayor impacto bajo los siguientes parámetros de inclusión:

1. Realizados por el público español. Se tomaron en cuenta la foto de perfil, nombre, contenido del mensaje y listas de reproducciones y vídeos subidos a la plataforma.
2. Que hicieran alusión al contenido del vídeo en relación a la COVID-19, y no a elementos externos sin relación (p. ej.: hablar sobre otros vídeos anteriores).
3. Público joven o adolescente. Gran parte de los y las consumidoras de estos canales comprenden estas etapas vitales. Aunque no se pudo inferir la edad

concreta de cada persona, tanto el perfil como el comentario sirvieron de indicadores.

Para la comparación de contenido con las fuentes oficiales, estas se seleccionaron de forma intencional. Entraron en el estudio: Infocop, Ministerio de Sanidad y la Organización Mundial de la Salud. Se identificaron y analizaron todas las noticias, comunicados y documentos realizados acerca del SARS-CoV-2 presentes en las páginas web pertinentes durante el mismo periodo.

2.2.2. Fase 2: categoría de análisis

Tras realizar una revisión de otros estudios similares, se seleccionaron las categorías en función al objetivo del estudio. Asimismo, se tuvieron en cuenta diversos factores en relación no solo a los mensajes transmitidos en los vídeos, sino a elementos paralingüísticos y audiovisuales. Tales dimensiones quedan reflejadas en la tabla 2

Tabla 2

Categorías de los vídeos

Dimensión	Variable
Cómico	Uso del humor, chistes y bromas para hablar sobre la situación.
Crítico	Sobre las acciones tomadas, tanto por el gobierno como por la población.
Informativo	Describe características de la COVID-19 y la pandemia.
Preocupación	Se denota que la situación es preocupante, pudiendo llegar al catastrofismo y el alarmismo.
Recomendaciones	Actuaciones para disminuir el contagio o sobrellevar mejor la situación.

Las propuestas para los comentarios, expuestas en la tabla 3, convergen con las dimensiones para las piezas audiovisuales. Estas se adaptaron para reflejar otros elementos relacionados con las reacciones psicosociales de los usuarios, su razonamiento crítico y el propio formato narrativo de este tipo de unidades de información.

Tabla 3

Categorías de comentarios

Dimensión	Variable
-----------	----------

Agradecimiento	El usuario alaba al <i>youtuber</i> y le reconoce la labor realiza.
Cómico	El usuario realiza un comentario humorístico.
Crítico	Presenta un punto discordante en torno a la actitud del <i>influencer</i> o del resto de la población.
Erróneo	Aportan datos contradictorios a las fuentes oficiales.
Informativo	El usuario aporta datos, pautas o consejos.
Preocupación	Para el usuario, el tema se debe tratar con seriedad. También se catalogan bajo esta etiqueta a las reacciones de miedo y estrés.

2.2.3. Fase 3: recogida de datos y análisis de la información

Se realizó un análisis de contenido de los 4 vídeos seleccionados. El número de comentarios que cumplieron los criterios de inclusión fueron: 32 en RB, 15 en AP, 35 en MC y 36 en TG. Esta información se contrastó con las publicaciones realizadas por las fuentes oficiales.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis piezas audiovisuales

Tras la visualización, a partir de los elementos paralingüísticos presentes y el contenido de los mensajes, los vídeos quedaron categorizados según se muestra en la tabla 4. Seguidamente, se procede a presentar los resultados bajo cada una de las dimensiones.

Tabla 4

Categorías de los vídeos analizados

	Cómico	Crítico	Informativo	Preocupación	Recomendaciones
RB	X				
AP	X	X			
MC		X	X	X	X
TG	X		X		X

Cómico: siguiendo las temáticas de ambos *youtubers*, los vídeos de RB y AP no distan de su contenido habitual. En estos, se realizan diversas bromas en relación a la COVID-19, bajo una actitud y un lenguaje paralingüístico acorde (RB, 4:53 y 6:50). En

TG también se realizan reiteradamente, aunque adquiere una tonalidad más seria. Por ende, se clasifica como cómico (TG, 4:18). La actitud en AP es algo distinta por el contenido del vídeo, siendo su objetivo “*sacarnos una sonrisa*” (AP, 0:14). Esto es debido a la casuística del contenido creado en este canal, siendo un pilar fundamental las bromas telefónicas, buscando crear situaciones cómicas (AP, 2:57 o 5:19).

Crítico: observamos como las críticas se centran en las malas praxis realizadas por la población. Tales apelaciones concuerdan con los protocolos establecidos. En AP son múltiples las reclamaciones realizadas, todas en el sentido de permanecer en el hogar y realizar la compra no masiva pero planificada (AP, 8:00). Más marcadamente, en MC se efectúan ciertas recriminaciones a quienes no cumplen con las medidas de prevención, enfatizando en el peligro que conlleva para los seres queridos y los más vulnerables (MC, 2:31). Se recrimina brevemente la actitud de otros *influencers* por lucrarse de la situación (MC, 0:07). En RB también se realiza este comentario cómicamente, por lo que no se categoriza como un video crítico (RB, 8:34). En TG se realiza alguna pequeña sátira sobre la actitud de la sociedad (TG, 11:42 o 5:00). Es el único en hablar sobre el gobierno per se, sin entrar en detalles y desde una posición neutral (TG, 5:05).

Informativo: pertenecen a esta categoría los vídeos MC y TG. En esta ocasión, son vídeos totalmente distintos a lo que estos *youtubers* tienden a producir. Aunque en AP se realiza una descripción de la situación, esta es breve (AP, 0:22). En MC, los datos ofrecidos son algo más superficiales y vagos que los ofrecidos en TG, ya que en este la actitud adoptada es más personal, relegando a un segundo plano al personaje mediático creado en el canal (MC, 0:39). Es importante matizar que ninguno trata de forma global todos los aspectos que conciernen a la COVID-19, ni se menciona la gestión de la información y el control emocional. Sin hacer especificación al SARS-CoV-2, se mencionan diversos aspectos (MC, 1:20, 4:38, 6:20). Estos mismos mensajes, acompañados con la actitud del *influencer*, se incluye en la categoría de *Preocupación*. En relación a TG, parte como el vídeo informativo más óptimo por su contextualización, actitud y mensajes emitidos. Hace hincapié en que no es un experto, pero afirma haber usado información veraz desde su posición mediática (TG, 0:48 o 7:26). Asimismo, habla sobre ciertos aspectos del coronavirus (TG, 1:34 o 7:35).

Preocupación: solo MC se engloba en esta categoría. TG usa un lenguaje más neutro y un tono serio, pero calmado y con ciertos tintes de humor, ofreciendo un mensaje de toma de conciencia y de seriedad ante la situación. Aunque al comienzo del vídeo utiliza

palabras tales como caos o locura, se usan de forma cómica (TG, 0:10). Este mismo afirma “*que esta pandemia pasará [...] reside en nosotros [...] que sea antes y de la mejor forma*” (TG, 8:27). En RB, se hace una llamada a la calma y a la tranquilidad (RB, 11:13). En MC se vierten mensajes entre la seriedad y la preocupación hasta cierto alarmismo y exageración. Por ejemplo, en el mismo título del vídeo o en la descripción. Usa un tono del lenguaje más serio, expresivo y mirando directamente al espectador con una tonalidad de voz fuerte. Declara querer tratar el tema de forma franca (MC, 1:14).

Recomendaciones: aunque en todos los vídeos se realizan alguna recomendación escueta, solo MC y TG pertenecen a esta categoría. En RB, a excepción de una de las canciones a las que reacciona el *youtuber* (RB, 4:17), el único consejo que realiza es la de permanecer en casa y estar tranquilos (RB, 11:13). De forma similar ocurre en AP (18:21). Los vídeos etiquetados bajo esta categoría intentan concienciar y hacer que sus seguidores se unan al movimiento *#YoMeQuedoEnCasa*. En MC se habla de diferentes formas de evitar la propagación, usando de apoyo una imagen (MC, 3:05 o 5:11). Tras poner el locus de control y de responsabilidad de la situación en la población (TG, 8:21), TG habla sobre medidas y pautas de actuación y prevención (TG, 9:47).

4.2. Análisis de razonamiento crítico e impacto psicosocial

A continuación, se presentan los resultados de analizar el razonamiento crítico y el impacto psicosocial en los adolescentes a partir de sus comentarios. Su distribución queda reflejada en la tabla 5, según porcentaje y vídeo de procedencia (filas) y la categoría a la que pertenecen (columnas). Un mismo comentario puede pertenecer a varias categorías, representando la última columna los comentarios totales por canal. En la última fila, se presentan la sumatoria total de los vídeos clasificados bajo una misma categoría.

Agradecimiento: los internautas que muestran una mayor tendencia a agradecer de forma explícita la labor de la realización del vídeo en específico se observa en MC, siendo etiquetados un tercio de los comentarios analizados bajo esta categoría. En MC existen comentarios que denotan inquietud hacia el bienestar del *influencer* y se valora mejor que otras fuentes de información.

Tabla 5

Comentarios seleccionados distribuidos por vídeo y categoría

Vídeo	Categoría comentarios						Suma por vídeo
	Preocupación	Informativo	Erróneo	Crítico	Cómico	Agradecimiento	
RB	0	2	2	8	32	0	32
	0%	6.25%	6.25%	25%	100%	0%	
AP	3	1	0	4	13	2	15
	20%	6.66%	0%	26.6%	86.66%	13.33%	
MC	18	12	6	7	5	12	35
	51.42%	34.28%	17.14%	20%	14.28%	34.28%	
TG	6	1	7	4	22	5	36
	16.66%	2.77%	19.4%	11.1%	61.11%	13.88%	
Suma por categoría	29	14	15	23	72	19	

Cómico: es la categoría en donde más comentarios se etiquetan, aunque solo pertenecen 5 de los 35 comentarios analizados en MC. Se denota como, a medida que la actitud y los mensajes de los *youtubers* se tornan más neutrales y serias, estos comentarios disminuyen. Los propios usuarios llegan a utilizar expresiones de sus *influencers*. Destacan dos tipos de comentarios. Por un lado, muchos refieren a la desmonetización del vídeo por contener palabras en torno a la COVID-19. Por otro, varios señalan comentarios humorísticos en relación al confinamiento y el aislamiento social. En menor medida, pero con una presencia notable en RB y AP, aparecen sátiras al comparar la actitud del *youtuber* con otros *influencers* que quieren tratar el tema con seriedad.

Crítico: la gran mayoría de los comentarios contienen además la etiqueta de comentario cómico, dando lugar a sátiras acerca de diversos aspectos, sobresaliendo esta casuística en RB. De forma más transversal, también se realizan hacia la actitud de la población, no cumplir el confinamiento o realizar quejas por este. En AP, existen recriminaciones por la actitud presentaba por la víctima de la broma. También en MC existe este tipo de comentarios sin la categoría de comedia.

Erróneo: esta categoría puede verse influenciada por la actitud del *influencer* al tratar la información y los mensajes dados, pudiendo ser más vagos (como en MC), o incluso casi nulos (RB o AP). También se contemplaron aquellos que mostraron un alto grado de confusión o con afirmaciones poco específicas o inciertas (p. ej.: asumir que es el

murciégalo el vector de transmisión). Es en TG y MC dónde mayor número de estos encontramos, más del 15% en ambos casos. Cabe destacar la cercanía y la seguridad que llegan a demostrar. Por ejemplo, un usuario pregunta acerca de los síntomas que puede llegar a sentir con 15 años. También un usuario afirma saber gracias a la información que es inmune, mientras otros especulan sobre el origen artificial del virus.

Informativo: los internautas que intentan aportar algún tipo de información destacan en MC con un tercio de los comentarios realizados en el vídeo bajo esta categoría. Aunque en algunos las aclaraciones son erróneas, llegando a afirmar la experimentación en humanos por esas fechas. La gran mayoría refuerza lo ya comentado en el vídeo y apenas se aporta nueva información.

Preocupación: El vídeo que más destaca es MC, al verse bajo esta etiqueta el 44% de los comentarios analizados. Muchos de estos refieren sentir inquietud acerca del bienestar del propio *youtuber*, o intentar aconsejar el cómo se debe actuar siguiendo el mensaje de MC. De forma más transversal, una alusión que aparece entre los canales es la preocupación acerca de la situación actual, denotándose cierto catastrofismo o ira. Por ejemplo, verbalizando las posibles consecuencias de no cumplir las medidas.

5. DISCUSIÓN

Después de realizar el estudio, se puede destacar que la manera de actuar de los *youtubers* ante la situación es diversa. Algunos optan por dedicar un vídeo en específico sobre el tema con intencionalidad informativa o de entretenimiento. Otros, por el contrario, realizan vagos comentarios en algunos de sus vídeos o, directamente, prefieren no mencionar ni realizar contenido en relación a la COVID-19. Esto no debe considerarse como un aspecto negativo, ya que seguir ofreciendo entretenimiento puede ocasionar en los jóvenes una actitud más positiva y de desconexión de la información, elementos fundamentales para la salud (CGCOP, 2020).

Entre las categorías más representadas fue la comedia la que contó con una gran aceptación. Asimismo, no fueron críticos con el gobierno (sí con la mala praxis de la población) o mostraron pensamientos más conspirativos y sensacionalistas conformados en torno a la COVID-19. La información vertida por estos prosumidores es incompleta y poco específica, en comparación a los datos ofrecidos por las fuentes oficiales. Aunque en muchos estudios se encuentran porcentajes a considerar de desinformación (entre un

10-30% según la metodología usada), muchos vídeos son clasificados como útiles, aun siendo limitados estos conocimientos (Hernández-García y Giménez-Júlvez, 2020).

Menciones directas en los vídeos a aspectos psicosociales como la preocupación y su normalización, ansiedad, estrés, miedo, el control y la gestión de la información entre otros, fueron escasas. Sin embargo, se les otorga a los *youtubers* un papel importante como fuentes de información creíbles. Aquellos con intencionalidad de informar son los mejor valorados por su propia comunidad y se les considera como personas influyentes, bajo un aura de sabiduría o poder informativo. En relación al razonamiento crítico de los adolescentes y los jóvenes, por la casuística del estudio y de la plataforma de YouTube, es complicado establecer el grado de comprensión de este sector social ante los mensajes de los *influencers*. Además, son limitados los estudios que centran su investigación en los internautas en lugar del contenido del vídeo, más allá del número de “Me gustas” o visualizaciones. No obstante, sí se ha podido registrar en múltiples comentarios precisiones incorrectas en relación a las fuentes oficiales, concretamente en aspectos no mencionados o profundizados por el *youtuber*. También observamos que apenas existen comentarios cuestionando la información dada por el *influencer*.

Por ende, la valoración de las capacidades mediáticas, digitales, el control de la información u otros conceptos similares tampoco suelen ser mencionados. Es por ello que en la mayoría, las recomendaciones aportadas se relacionan en torno a un control de los mensajes dados, analizarlos, dar mayor visibilidades a los canales de profesionales y expertos o una mayor participación y proliferación de las instituciones en la plataforma a través de sus propios canales y vídeos entre otras estrategias (Hernández-García y Giménez-Júlvez, 2020; Jungmann y Witthöft, 2020). Entre las excepciones, encontramos estudios que recomiendan a los consumidores de información sobre la COVID-19 en YouTube evaluar de forma crítica tales vídeos o promocionar estrategias de gestión emocional (Basch et al., 2020; Jungmann y Witthöft, 2020). Aún con la falta de elementos paralingüísticos y no verbales (Lieberman y Schroeder, 2020), en los comentarios se evidencia que el vídeo, los mensajes, el *youtuber* y su actitud, modifican y afectan a las respuestas y reacciones emocionales de los usuarios. En los vídeos de mayor contenido cómico es donde menos presentes están los elementos que pueden denotar estrés, miedo o preocupación. Por el contrario, cuanto mayor sea la preocupación o el miedo mostrado por el *influencer*, más preocupación verbalizan los seguidores.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión podemos establecer que, de forma explícita, se detectan ciertos déficits a la hora de gestionar la información dada por los *youtubers* y las reacciones emocionales. El impacto que puede tener en los adolescentes puede conllevar a conductas desadaptativas y a un malestar mental, sobre todo, si no se cuenta con las competencias mediáticas necesarias. Por ello, se evidencia la necesidad de una alfabetización óptima, y adaptada a nuestra Sociedad de la Información. No solo se debe centrar la investigación en YouTube como una fuente de entretenimiento, sino de información y educación, y más cuando estas mismas plataformas digitales abogan por informar y auxiliar a la población, como se ha evidenciado tanto en varias publicaciones de fuentes oficiales como por parte de los propios *influencers* (Zarocostas, 2020). Para futuras investigaciones, es necesario apoyar este tipo de estudios con una metodología longitudinal, así como realizar estudios cuantitativos o análisis más profundos y amplios sobre las reacciones de la población no solo en YouTube, sino en otros medios digitales.

REFERENCIAS

- Aguaded-Gómez, J. I. (2017). Prólogo. En G. Paramio Pérez & P. de Casas Moreno (Eds.), *La educación mediática en entornos digitales. Retos y oportunidades de aprendizaje*. (pp. 9-12). Egregius.
- Alcolea-Díaz, G., Reig, R., y Mancinas-Chávez, R. (2020). Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información. *Comunicar*, 62(28), 103-114. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Aran-Ramspott, S., Fedele, M., y Tarragó, A. (2018). Funciones sociales de los youtubers y su influencia en la preadolescencia. *Comunicar*, 57(26), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-07>
- Basch, C. H., Hillyer, G. C., Meleo-Erwin, Z. C., Jaime, C., Mohlman, J., y Basch, C. E. (2020). Preventive Behaviors Conveyed on YouTube to Mitigate Transmission of COVID-19: Cross-Sectional Study. *JMIR Public Health and Surveillance*, 6(2), e18807. <https://doi.org/10.2196/18807>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Researches*. Free Press.

- Consejo General de la Psicología de España. (2020). Recomendaciones dirigidas a la población para un afrontamiento eficaz ante el malestar psicológico generado por el brote de coronavirus-Covid-19. Infocop. <https://bit.ly/2Gs5brK>
- Dornaletche-Ruiz, J., Buitrago-Alonso, A., y Moreno-Cardenal, L. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática. *Comunicar*, 44(22), 177-185. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-19>
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(19), 72-79. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Hernández-García, I., y Giménez-Júlvez, T. (2020). Characteristics of YouTube Videos in Spanish on How to Prevent COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 1-10. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134671>
- Jungmann, S. M., y Witthöft, M. (2020). Health anxiety, cyberchondria, and coping in the current COVID-19 pandemic: Which factors are related to coronavirus anxiety? *Journal of Anxiety Disorders*, 73, 102239. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102239>
- Lieberman, A., y Schroeder, J. (2020). Two social lives: How differences between online and offline interaction influence social outcomes. *Current Opinion in Psychology*, 31, 16-21. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.022>
- Moeller, S., Powers, E., y Roberts, J. (2012). «El mundo desconectado» y «24 horas sin medios»: alfabetización mediática para la conciencia crítica de los jóvenes. *Comunicar*, 39(20), 45-52. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-04>
- Social Blade. (2020). Top 100 youtubers in Spain sorted by Subscribers. <https://bit.ly/363v3TI>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- van Deursen, A., y van Dijk, J. (2015). Toward a Multifaceted Model of Internet Access for Understanding Digital Divides: An Empirical Investigation. *The Information Society*, 31(5), 379-391. <https://doi.org/10.1080/01972243.2015.1069770>
- YouTube. (2020). YouTube en cifras. YouTube About. <https://bit.ly/2U70MOp>
- Zarocostas, J. (2020). How to fight an infodemic. *The Lancet*, 395(10225), 676. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30461-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30461-X)

CAPÍTULO 72

PROYECTOS DE INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL JAZZ COMO ELEMENTO REVITALIZADOR DE LA PEDAGOGÍA MUSICAL: EL CASO DE LA SANT ANDREU JAZZ BAND

Marcos Merino y Patrizia Prati

1. INTRODUCCIÓN

La llegada del jazz a los conservatorios superiores en España supuso un gran avance para el desarrollo de la enseñanza de este género musical en el país. A pesar del gran número de artistas nacionales con reconocimiento en el circuito jazzístico a nivel mundial, las oportunidades de aprendizaje del jazz no se habían desarrollado de la misma manera. Escuelas de música, como el *Taller de Musics* de Barcelona, iniciaron este camino y, posteriormente, otras escuelas y asociaciones, como *Sedajazz* en Valencia, se unieron a la formación de los nuevos músicos a nivel nacional. Sin embargo, no fue hasta la instauración del itinerario de interpretación de jazz y música moderna en los conservatorios superiores que el género adquirió reconocimiento a nivel institucional y de educación formal en España.

Como exponen Gómez y Gómez (2014), la educación se puede clasificar en tres categorías en función de las leyes educativas del país donde se desarrollan: formal, no formal e informal. La educación formal se refiere a aquel “sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad” (Coombs y Ahmed, 1974, p. 27). La educación no formal se refiere a “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Coombs y Ahmed, 1974, p. 28). La educación informal se refiere al “conjunto de procesos y factores que generan efectos educativos sin haber estado expresamente configurados a tal fin” (Trilla, 1993, p. 17).

Tal y como argumentan Gómez y Gómez (2014), la implementación de la LOGSE (Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo) supuso un cambio significativo en lo que a la enseñanza musical respecta, ya que esta ley “marcó una distinción entre la enseñanza que se imparte en los conservatorios y la que se lleva a cabo en las escuelas de música” (p. 47), las cuales se establecen como centros de enseñanza no formal. Hoy en día, la oferta educativa nacional para estudiar jazz a nivel de conservatorio superior es bastante amplia. Los estudios superiores de jazz se pueden cursar no sólo en los conservatorios de Barcelona o San Sebastián, sino también en ciudades como Madrid, Pamplona, Málaga, Sevilla o Valencia. Sin embargo, la preparación del alumnado en los niveles previos al nivel superior de los conservatorios sigue en manos de las escuelas de música o de la educación a nivel informal, ya que hasta la fecha no existe un grado profesional de música especializado en el género. Por lo tanto, al estudiar los procesos llevados a cabo en este tipo de estudios no formales, se podrán encontrar muchas herramientas que pueden ayudar a mejorar el diseño pedagógico de los estudios superiores. Al mismo tiempo, la flexibilidad curricular de la que gozan muchos de estos programas de estudios no formales permiten que se lleven a cabo proyectos de innovación educativa que, en muchos casos, se convierten en referentes dentro del campo de estudio.

Gómez y Gómez (2014) exponen que autores como Cambell (1998) o Hentschke (2003) han desarrollado diferentes estudios sobre la educación formal e informal. De la misma manera, la hipotética unión de las diferentes corrientes ha sido analizada por autores como Cabedo y Díaz (2003) o White y Gesiler (2007). Sin embargo, no existen estudios que traten el tema en profundidad y que ayuden a “entender cómo pueden converger ambos campos de influencia” (Gómez y Gómez, 2014, p. 48). Asimismo, la investigación académica en el mundo del jazz se ha desarrollado de una forma irregular. Los estudios con base musicológica han ocupado un lugar relativamente pequeño dentro de la academia, ya que muchos de los trabajos realizados se han desarrollado por especialistas en otros campos tales como la literatura, historia, sociología o antropología. Debido a esto, una gran parte del discurso proviene de fuera de la academia musical y está atacando cada vez más los cánones en los que se basa la pedagogía del jazz (Prouty, 2011). Asimismo, autores como Nettle (1995) sostienen que aquellos miembros de la comunidad educativa a cargo de la investigación suelen ser vistos como los responsables de intelectualizar en exceso campos como la enseñanza de la música, fomentando así ese sentimiento de división entre la interpretación y la investigación.

A pesar de esta exigüidad de trabajos académicos relacionados con el jazz, uno de los temas más tratados es el de la inserción del jazz en las instituciones educativas, especialmente a nivel superior. Aspectos relacionados con la metodología, la poca relación entre la preparación del estudiante al llegar a los estudios superiores y su relación con el mundo laboral, la estandarización de la improvisación, o las dificultades que enfrentan los profesores para proporcionar al alumnado una experiencia educativa más próxima a la vida real son temas recurrentes entre los diferentes autores especializados. Este estudio pretende analizar el caso específico del proyecto *Sant Andreu Jazz Band*, mediante de la descripción del método y de los materiales y a través de una entrevista al creador del proyecto, el músico y docente Joan Chamorro. El fin es el de determinar cómo pueden las metodologías utilizadas en ese proyecto beneficiar al campo de la pedagogía del jazz, específicamente en lo relacionado a su integración en las enseñanzas superiores de jazz en España.

2. MATERIAL: EL PROYECTO SANT ANDREU JAZZ BAND

El proyecto de la Sant Andreu Jazz Band nació a manos del saxofonista catalán Joan Chamorro. En el año 2003, Chamorro formó parte del profesorado de la *Escola de Música de Sant Andreu* en Barcelona, donde impartió clases de instrumento y dirigió las agrupaciones instrumentales de saxofones. En estas clases, el saxofonista fue incorporando otros instrumentos como trompetas y una sección rítmica con batería con “la idea de probar nuevos arreglos” (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020). Tal y como afirma el propio Chamorro, gran parte de su actividad artística se ha visto vinculada con el formato de *big band*, especialmente con sus colaboraciones con la Big Band de Terrasa y otras formaciones similares establecidas en Barcelona. En el año 2006, el jazzista conoció el proyecto *Jazz Jove Non Stop*, organizado por el festival de jazz de Terrasa, en el cual se quiso ofrecer un espacio para que los diferentes grupos jóvenes de las escuelas de música de la ciudad pudieran actuar. Chamorro decidió montar un repertorio para la ocasión, con el fin de estimular a los chicos que formaban parte de la mencionada agrupación de saxofones.

En la actualidad, el proyecto cuenta con una amplia producción discográfica, en la que participan músicos nacionales de la talla de Perico Sambeat o internacionales como Dick Oatts. A su vez, la *Sant Andreu Jazz Band* participó en los principales festivales de

jazz a nivel nacional, y otros de prestigio internacional como *Jazz in Marciac*, en Francia. La formación musical también obtuvo reconocimientos a la mejor propuesta de jazz en 2009 por la revista *Enderrock* y a grupo del año 2011 por la *Associació de Musics de Jazz i Música Moderna de Catalunya*. Paralelamente, Joan Chamorro recibió en 2012 el *Premi Altaveu* por “el trabajo de extensión del jazz en jóvenes” (Sant Andreu Jazz Band, s.f.), y en 2019 le otorgaron un reconocimiento a sus contribuciones a la educación en el jazz por la *Stanford University* (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020).

A raíz del éxito del proyecto, la metodología llevada a cabo por Chamorro es solicitada en todo el mundo. Por esta razón, el festival de jazz organizado por la banda, *Jazzing Sant Andreu* incluye “un campus internacional para profesores y jóvenes que quieran conocer la metodología” (Cervera, 2019).

3. MÉTODO

Para este estudio se han tomado como punto de partida dos documentos claves relacionados con el proyecto de innovación educativa. Por un lado, el documental elaborado en el año 2012 *A film about Kids and Music*, el cual trata sobre la preparación de la *Sant Andreu Jazz Band* para el concierto de la banda en el *Palau de la Música Catalana*. Se trata de un importante documento que refleja el día a día del proyecto desde un punto de vista etnográfico, asistiendo a ensayos, conciertos, conversaciones entre estudiantes y profesores, viajes realizados o declaraciones de los músicos invitados. Por otro lado, se ha analizado la recopilación de videos realizada por el propio director del proyecto, ya que estos videos proporcionan una visión de la evolución de los diferentes participantes a lo largo del tiempo, así como de los resultados obtenidos por el proyecto. La información de los documentos audiovisuales ha sido complementada por otros instrumentos de recogida de datos: las entrevistas a Joan Chamorro, entre las cuales destaca la comunicación personal inédita que el docente ha concedido para la realización de este trabajo, y el análisis documental de los artículos realizados en diferentes periódicos catalanes y blogs especializados. En lo respectivo al análisis de los artículos periodísticos, desafortunadamente, existen pocas publicaciones que aborden los aspectos metodológicos del proyecto desde un punto de vista académico, por lo que las fuentes son poco variadas.

4. RESULTADOS

Tras desvincularse de la Escola de música de Sant Andreu en 2012, el proyecto se establece de forma autónoma. En la actualidad, Chamorro ocupa el cargo de director de la *big band* y profesor de saxofón e improvisación. Además, hay una persona a cargo de la parte administrativa. En lo respectivo a la financiación, el proyecto no recibe ningún tipo de ayuda económica y es totalmente gratuito para los estudiantes, desde los ensayos o las clases, hasta las grabaciones realizadas. La principal fuente de ingresos son los conciertos realizados por la agrupación musical, así como la venta de discos y el dinero procedente del visionado de videos en *Youtube*. En lo respectivo a las instalaciones, los diferentes ensayos, clases y grabaciones se realizan en la denominada *Jazz-House*: un espacio acondicionado para la música en la casa del propio Chamorro (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020).

La producción discográfica del proyecto se divide en dos colecciones: la primera, titulada *Jazzing*, que cuenta con diez volúmenes (algunos de ellos dobles o triples), grabados desde el año 2009 hasta la actualidad, y la segunda, titulada *Joan Chamorro Presenta*, con catorce discos grabados (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020). Esta última colección tiene un enfoque diferente: mientras que en *Jazzing* la protagonista principal es la *Sant Andreu Jazz Band* y se interpreta repertorio de *big band*, en la colección *Joan Chamorro Presenta* el objetivo es realizar grabaciones en un formato más pequeño con miembros destacados de la *big band* en el papel de líderes de la banda.

El proceso de llegada del alumnado a la *Sant Andreu Jazz Band* ha ido evolucionando con el tiempo. Al comienzo del proyecto, cuando todavía formaba parte de la *Escola de música de Sant Andreu*, la banda se nutría de los propios alumnos de la escuela. Posteriormente, al desvincularse de la escuela, los alumnos que ya pertenecían a la banda permanecieron en ella hasta que la abandonaban por motivos de edad (17-20 años), y a partir de ahí se han ido completando las vacantes a través de voluntarios que conocen el proyecto y quieren formar parte de él (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020). En lo respectivo al proceso de selección del alumnado, Chamorro estableció un periodo previo a la incorporación a la banda en donde el docente evalúa el interés del estudiante y las posibilidades de encajar dentro del proyecto. Durante este período de tiempo, el docente propone diferentes tareas como la escucha de discos o transcripción de solos. Al mismo tiempo, Chamorro evalúa el nivel musical del alumno, no con el fin

de encontrar a los mejores intérpretes sino por encontrar aquellos alumnos que realmente van a aprender, ya que, en palabras del propio docente, “no hay que perder nunca de vista que este proyecto, aunque haga conciertos, tiene una finalidad que es pedagógica y lo que interesa es que la gente crezca” (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020).

La metodología utilizada en la *Sant Andreu Jazz Band* refleja muchos de los aspectos personales y de acercamiento hacia la música de Joan Chamorro. Por ejemplo, al igual que el docente, la mayoría de los estudiantes de la banda son multi-instrumentistas, ya que Chamorro defiende este acercamiento a la música como muy enriquecedor a la hora de ampliar la perspectiva musical, de desarrollar el oído o las diferentes herramientas para la improvisación (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020). Precisamente el aprendizaje a través de la escucha, es uno de los pilares fundamentales de la metodología utilizada (Clasijazz, 2018, 6m26s).

Partiendo de canciones infantiles, hasta llegar a un repertorio de una dificultad mayor, Chamorro pretende que el alumno canalice a través del propio instrumento aquello que pueden cantar. Para él, la “mayor parte del aprendizaje de la música tiene que venir a través de la audición. Cuando un niño empieza, hay que ir directamente a la música, al sonido, y no a su codificación a través del lenguaje” (Vila, 2013). Por lo tanto, es esencial “cuando empiezan de pequeños, incentivar la escucha” (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020). El docente propone como ejemplo el aprendizaje de una melodía directamente de una grabación. Al no tener partitura, el alumno va a necesitar escuchar dicha grabación en múltiples ocasiones, creando así un hábito de escucha más intenso y detallado que consigue que el alumno no solo aprenda las notas, sino también desarrolle el oído, la memoria y consiga adentrarse en el discurso musical del artista (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020).

Esta idea está conectada con las raíces del jazz. Como afirma McDaniel (1993), el jazz tiene una tradición oral que refleja cómo la música afro-americana ha ido pasando canciones de generación en generación, de grupo en grupo o de persona a persona. Asimismo, Prouty (2006) destaca otro aspecto relacionado con la tradición oral del jazz, que es el aprendizaje de esta música a través de las personas que la practican. De esta forma, se puede establecer que los músicos no aprenden a través de medios escritos, sino a través de la observación y de la imitación. Este acercamiento al aprendizaje musical está siempre presente en la metodología de Chamorro. Tal y como afirma él mismo al

hablar de una de sus estudiantes: “Alba Armengou empezó conmigo tocando y escuchando temas como *In a Sentimental Mood* cuando tenía 6 o 7 años” (Cervera, 2019). El docente afirma que “todos los miembros de la banda han empezado igual: escuchando estándares y practicando, algo que ha ido paralelo al aprendizaje de una técnica” (Cervera, 2019). Al mismo tiempo, Chamorro argumenta que no hay nada nuevo en esta forma de acercarse a la música, la cual considera mucho más auténtica (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020).

A propósito de los aspectos técnicos, Chamorro defiende que los va incorporando en función de las necesidades del momento: “si quiero que aprendan y practiquen cómo va la llave de octava del saxo, les doy para sacar *Over the Rainbow*, por ejemplo. La versión de *Lou Donaldson*, que es preciosa” (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020). Otros autores como Andrew Weintraub (1993) defienden esta idea, y la etiquetan con el término *theory in practice*, el cual hace referencia a aquellos métodos en los que la teoría (y la técnica) aprendida se basa en las necesidades de la interpretación musical, y no al revés. De esta forma, Chamorro no solo consigue estar en contacto constante con la ejecución musical, sino también diseñar un proceso individualizado para las necesidades de cada alumno. Respecto a la individualización, el docente sostiene que “no todos los alumnos son iguales, por lo que algo que puede funcionar para uno, igual para otro no funciona” (Troya, s.f., párr.13).

Uno de los puntos más estimulantes de la *Sant Andreu Jazz Band* es que “los niños tocan en grupo desde el primer momento, aun cuando no tienen los conocimientos teóricos ni técnicos suficientes” (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020), hecho que Chamorro califica como una obviedad y no como una estrategia pedagógica novedosa. El docente considera que “la música no es otra cosa que un lenguaje, y su aprendizaje sigue los mismos patrones y los mismos estadios que el aprendizaje de cualquier lenguaje” (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020). Otros autores como Sarath (1993) apoyan esta misma idea, ya que consideran que los diferentes programas educativos deberían establecer un énfasis especial en este tipo de asignaturas donde los estudiantes hacen música de manera conjunta. De hecho, el autor considera que las asignaturas alrededor de las cuales debería articularse cualquier programa educativo musical son las de música de cámara.

Otro aspecto importante a destacar dentro de la metodología utilizada en la *Sant Andreu Jazz Band* es la gestión de la motivación. Autores como Lave y Wenger (1991)

argumentan que el aprendizaje a través de la práctica no es suficiente si está exento de motivación. Chamorro sostiene que las edades de los estudiantes con los que se trabaja en la *Sant Andreu Jazz Band* son especialmente sensibles, y que el profesor debe mostrar su pasión hacia la música con el fin de inculcar esos valores en sus alumnos (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020). El docente amplía esta idea sosteniendo que “el profesor debe saber cómo motivar o incentivar a los niños y antes de enseñar música tiene que enseñar a amar la música” (Vila, 2013, párr. 5). Chamorro argumenta que, dentro del proyecto, la motivación proviene de dos fuentes: la individual y la colectiva. La motivación individual se refiere al desarrollo de aspectos como la apreciación hacia el estudio. Chamorro sostiene que hay que hacer entender al alumno que “el estudio en sí mismo tiene que ser una cosa interesante sin pensar que ese estudio le llevará dentro de 1, 2 o 3 años a conseguir un objetivo” (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020). Con esto el docente pretende que los alumnos se sientan músicos desde el principio, que se den cuenta de que “están trabajando para ahora” y “que todo ese tiempo que le dedicamos hay que disfrutarlo, porque son momentos que no se repiten” (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020). En el contexto de la *Sant Andreu Jazz Band*, este trabajo realizado por cada estudiante se suma con otros trabajos individuales de alumnos de diferentes niveles. A juicio del docente, se crea “una simbiosis de conocimientos y de actitudes, de ver cómo aquella persona que empezó como tú, ahora está improvisando” (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020). De esta forma, los alumnos ven a sus iguales realizando una actividad que realmente les gusta, “que les aporta felicidad y les hace creer que realmente vale la pena estudiar” (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020).

5. DISCUSIÓN

Tras analizar la propuesta pedagógica utilizada en la *Sant Andreu Jazz Band*, se puede observar que el planteamiento de Joan Chamorro invita a repensar el proceso de aprendizaje de la música desde la raíz. El docente sostiene que las etapas iniciales son clave para el desarrollo del estudiante, ya que es durante este período de tiempo cuando se debe desarrollar la necesidad del alumno por querer aprender música (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020). Al mismo tiempo, se debe descartar la idea de que el alumno llega sin conocimiento musical previo, ya que incluso a una

temprana edad, el estudiante ha tenido tiempo de nutrirse de las diferentes fuentes musicales que le rodean en su día a día. Por lo tanto, uno de los primeros objetivos pedagógicos es establecer la conexión entre ese bagaje musical inicial, la voz y el instrumento, utilizando el oído como herramienta principal. De esta forma, el estudiante será capaz no sólo de interpretar su instrumento sino también de empezar a codificar la música.

A pesar de que el desarrollo del oído parece una obviedad dentro del aprendizaje de una disciplina auditiva, el docente sostiene que se siguen presentando paradojas en el sistema educativo actual, tales como el hecho de que el alumnado no escuche la música en la que está trabajando (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020). Javors (2002), afirma que la tarea de la integración del jazz en la academia fue y sigue siendo compleja. Existe una crítica de muchos intérpretes ajenos a la educación musical hacia la labor que realizan las escuelas para preparar a los nuevos músicos, ya que muchas de las prácticas habituales llevadas a cabo en las escuelas vienen determinadas por el proceso de legitimación que ha sufrido el jazz en su inserción en la academia y no por las prácticas habituales mediante las cuales se ha enseñado esta música a lo largo de la historia. Prouty (2011) sostiene que una de las tareas principales que los educadores de jazz han llevado a cabo, ha sido la de legitimar el jazz como expresión cultural dentro del mundo académico y de sus instituciones. Para ello, han tenido que elaborar métodos alternativos donde se utiliza el lenguaje de la academia como herramienta principal. Sin embargo, aquellas prácticas pedagógicas defendidas por especialistas como el pianista Hal Galper o el propio Chamorro distan de encajar en este esquema. De hecho, Chamorro expone que “no es una metodología nueva, pero ha creado muchas reticencias porque, según como se analice, se puede considerar antidogma y anticonservatorio. Aún hay muchas cosas que nos parecen inamovibles” (Vila, 2013, párr.4).

Javors (2002) defiende la teoría según la cual es muy importante examinar el enfoque eurocéntrico de la mayoría de las instituciones, ya que esto devalúa las aportaciones de otras culturas como la afroamericana, entre las que se encuentran muchas de las estrategias utilizadas por Chamorro en su proyecto. Otros músicos y pedagogos de jazz como Hal Galper (s.f.), coinciden en muchas de las ideas expuestas por Chamorro, como la de acceder a la música directamente a través del sonido. El pianista argumenta que, en las sociedades occidentales, la información musical se transmite al estudiante de forma intelectual mediante el uso de la notación, la teoría y el análisis, y que, de esta manera, la

dificultad de aprender música reside en que se interpone el proceso intelectual mediante la comprensión de la música y el sonido de la misma (Galper, s.f.). Al mismo tiempo, Collier (1993) amplía esta crítica argumentando que este proceso de excesiva codificación de la pedagogía, y, en consecuencia, de los rasgos estilísticos de los diferentes músicos.

Asimismo, la individualización del proceso de aprendizaje se presenta como un elemento clave dentro del proyecto de Chamorro y de la educación musical. Según las declaraciones del docente, el sistema educativo trata a todos los estudiantes por igual, y en la mayoría de los casos, cuando un estudiante no encaja en dicho sistema se le descarta como candidato válido. Se establece como norma la adaptación del alumno al sistema y no el proceso contrario (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020). De esta forma, los gustos personales del estudiante, los cuales están muy ligados con su motivación, quedan descartados, ya que se antepone lo establecido por el sistema educativo en cuestión. Esto juega un papel de suma importancia en las edades tempranas, ya que es indispensable que el estudiante aprenda a disfrutar de la música y descubrir que forma parte de su vida, consiguiendo así que las clases de música no “sean una obligación” (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020).

El sistema del que forman parte los integrantes de la Sant Andreu Jazz Band va más allá de lo meramente musical, ya que los estudiantes participan en un proceso de crecimiento a nivel personal, involucrándose en una comunidad con un fin común. En el documental *A film about Kids and Music* (2012), Chamorro destaca los valores que intenta transmitir y que están presentes en los ensayos con la banda, como por ejemplo el hecho de “empatizar con el contexto, algo muy necesario en la sociedad actual” (J. Chamorro, comunicación personal, 5 de octubre de 2020). el docente afirma que muchos de sus alumnos no se dedican a la música al abandonar la banda. Sin embargo, a través de la música y la metodología aplicada los participantes se forman como individuos y no sólo como intérpretes. Mantie (2007) sostiene que aquellas prácticas educativas que enfatizan el producto por encima del proceso, obtendrán como resultado un tipo muy diferente de artista (y en última instancia, un tipo diferente de persona y de sociedad), a diferencia de aquellas que enfatizan lo contrario. De la misma manera, diversos especialistas en educación musical como David Elliot (1995); destacan la importancia de la música en lo respectivo a construir en qué y en quién se convierte un individuo. En

consecuencia, las diferentes formas en las que se educa mediante la música, moldean las vidas de los estudiantes, ya sea positiva o negativamente.

6. CONCLUSIONES

Si algo se ha demostrado con el análisis del trabajo realizado por la *Sant Andreu Jazz Band*, es la importancia de revisar los sistemas educativos actuales con el fin de detectar aquellas prácticas educativas que parecían inapelables, pero que hoy en día puede que hayan quedado obsoletas.

En un mundo fuertemente estandarizado donde, en muchos casos, los sistemas educativos se han convertido en procesos de fabricación de estudiantes en serie, quizás es necesario dar unos cuantos pasos atrás y volver a aquellas prácticas educativas mediante las cuales muchos músicos han aprendido a lo largo de la historia: la escucha, la imitación o el proceso de mentoría. Al mismo tiempo, el proyecto desarrollado por Joan Chamorro saca a relucir la idea de humanizar la educación, ya que independientemente de la disciplina a la que pertenezca el estudiante, un sistema educativo no sólo debe transmitir información, sino formar al alumno como persona. Después de realizar un análisis del proyecto de la *Sant Andreu Jazz Band*, queda comprobado que se puede enseñar música y trabajar con jóvenes de una manera diferente. Enseñar a disfrutar de la música por la propia música, ya que ésta puede aportar muchas cosas a la vida de los estudiantes, independientemente de que los alumnos se dediquen profesionalmente a ser músicos en el futuro o no.

Estas ideas, en su mayoría, son extrapolables a otras disciplinas, y en algunos casos, deberían constituir las bases de cualquier sistema educativo. Asimismo, la inclusión de otros géneros musicales en la educación permite tener una visión más plural de la música, y, en consecuencia, de aquellos procesos mediante los cuales se enseña música en otras culturas. A través del estudio de dichos procesos, los diferentes sistemas educativos se pueden enriquecer adoptando prácticas pedagógicas que no necesariamente se llevan a cabo a día de hoy.

REFERENCIAS

- Cabedo A., y Díaz, M. (2013). Positive musical experiences in education: music as a social praxis. *Music Education Research*, 15(4), 455-470. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.763780>
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in Their Heads. Music and It's Meaning in Children's Lives*. New York: Oxford University Press.
- Cervera, M. (04-09-2019). Joan Chamorro, el maestro que engancha a los niños al jazz. *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20190904/metodo-joan-chamorro-sant-andreu-big-band-7620513>
- Clasijazz. (4 de junio de 2018). *Joan Chamorro - Enseñar el Jazz* [Archivo de Video]. Youtube. <https://youtu.be/JuzkY7QF5bo>
- Collier, J. L. (1995). *Jazz: the American theme song*. Oxford University Press.
- Coombs, P. H., y Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: how Non-Formal Education can Help*. Baltimore: J. Hopkins University Press, trad. castellana de Rodríguez, L. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. Aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos
- Elliott, D. (1995). *Music matters: A philosophy of music education*. Oxford university press.
- Galper, H. (s.f.). The oral tradition [Mensaje en un blog]. Articles. <http://www.halgalper.com/articles/the-oral-tradition/#:~:text=The%20oral%20tradition%20is%20the,throughout%20the%20history%20of%20jazz>
- Gómez, N. B., y Gómez, M. D. (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula abierta*, 42(1), 47-52.
- Javors, K. (2002). *An appraisal of collegiate jazz performance programs in the teaching of jazz music* [Tesis de doctorado no publicada]. University of Illinois.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mantie, R. A. (2007). Schooling the future: Perceptions of selected experts on jazz education. *Critical Studies in Improvisation/Études critiques en improvisation*, 3(2).
- McDaniel, W. (1993). The status of education in the 1990's: A historical perspective. *International Jazz Archives Journal*, 1(1), 114-139.

- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions: Ethnomusicological reflections on schools of music* (Vol. 501). University of Illinois Press.
- Prouty, K. E. (2006). Orality, literacy, and mediating musical experience: Rethinking oral tradition in the learning of jazz improvisation. *Popular music and society*, 29(3), 317-334.
- Prouty, K. (2011). *Knowing jazz: Community, pedagogy, and canon in the information age*. Univ. Press of Mississippi.
- Sant Andreu Jazz Band. (s.f.). *Información* [Página de Facebook]. Facebook. https://www.facebook.com/Sant-Andreu-Jazz-Band-182663511778460/about/?ref=page_internal
- Sarath, E. (1993). On the centrality of the big-band in jazz studies programs. *Jazz Educators Journal*, 25(2), 38-39, 64.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos
- Troya, D. (Sin fecha). *Entrevista Joan Chamorro*. Entrevistas. <https://escuelaonlinedemusica.com/entrevistas/entrevista-joan-chamorro/>
- Vila, E. (2013). El irresistible magnetismo de la Sant Andreu Jazz Band. *Barcelona Metropoli*. <https://www.barcelona.cat/bcnmetropolis/2007-2017/es/dossier/lirresistible-magnetisme-de-la-sant-andreu-jazz-band-2/>
- Weintraub, A. N. (1993). Theory in Institutional Pedagogy and "Theory in Practice" for Sundanese Gamelan Music. *Ethnomusicology*, 37(1), 29-39.
- White, A. M., y Geisler, H. G. (2007). The role of formal music education on children's growth in informal music production. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 171, 81-89.

CAPÍTULO 73

EDUCACIÓN, TECNOLOGÍA Y COVID-19: EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN MÉXICO

Noé Abraham González-Nieto, Caridad García-Hernández y Margarita Espinosa-Meneses

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación que se inscribe en el contexto de la contingencia sanitaria ante la pandemia por Covid-19, que inició en marzo de 2020, y considera resultados recabados hasta julio de 2020. Era necesario mostrar el uso y la apropiación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la educación superior en un escenario de emergencia sanitaria que exigió el distanciamiento social y continuar el proceso educativo a distancia, en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa (UAM-C), una universidad pública en México.

El estudio se enfoca en una de las tres divisiones académicas que conforman a la unidad Cuajimalpa: la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño. La investigación en su conjunto abarca el uso y apropiación de las TIC para la educación en línea en alumnos, profesores³¹ y directivos, sin embargo, exclusivamente expondremos el apartado correspondiente a alumnos. Nos interesó saber si se lograron los objetivos de aprendizaje; si los alumnos se sintieron acompañados por la institución y por sus profesores; si lograron adaptarse a las condiciones que impone la educación desde casa, por lo tanto, cómo se dio la comunicación con sus profesores y compañeros de clase. Consideramos que los resultados serán un insumo valioso para la toma de decisiones en fases posteriores, puesto que la amenaza de la pandemia continúa.

1.1. Contexto: UAM y el Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER)

³¹ El apartado correspondiente a los usos y apropiación de las tecnologías para la educación en línea de profesores será publicado bajo el título Innovación educativa en situaciones de emergencia: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa en el contexto de la pandemia por Covid-19, en el 7º Congreso Internacional de Innovación Educativa, en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en diciembre de 2020.

La Universidad Autónoma Metropolitana es una universidad pública, ubicada en la Ciudad de México, México. Fue fundada en 1973 como una alternativa educativa ante el desarrollo que vivía el país, y la necesidad de ampliar y diversificar la formación de profesionales. Se considera la tercera universidad pública más importante a nivel nacional, con 5 unidades académicas ubicadas en los 4 puntos cardinales de la ciudad, más una unidad en el Estado de México. Actualmente cuenta con una matrícula de licenciatura de 55,811 alumnos, y 3,894 alumnos de posgrado. Entre estos, 3,528 alumnos cursan estudios de licenciatura en la UAM Cuajimalpa y 274 a nivel posgrado.

Si bien la UAM se caracteriza por su nivel educativo innovador y vinculado con la investigación en las ciencias sociales y las ciencias naturales e ingenierías, su organización institucional colegiada no ha favorecido su incursión en la educación en línea; las cinco unidades de la universidad cuentan con una plataforma educativa diferente cada una, con niveles diversos de desarrollo, lo que ha impedido una orientación institucional única. Por diferentes razones que ahora no profundizaremos, las discusiones sobre la educación en línea paralizaron el avance continuo.

En marzo del 2020, ante la pandemia del Covid-19, la Rectoría General de la UAM impulsó el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) basado en 4 características: contingente (dar continuidad a la educación universitaria); multitecnología (uso libre de tecnologías al alcance de los docentes); flexible (libertad para la construcción de espacios para el aprendizaje), e incluyente (apoyo para la conectividad y acceso a la enseñanza) (UAM, 2020).

La UAM llevó a cabo un levantamiento de información entre el 85% de los alumnos, de las 5 unidades, para conocer su situación en cuanto al acceso a la tecnología y a la conectividad. Entre los resultados destaca que el 12% del estudiantado no cuenta con servicio de internet; el 7% no tienen internet, pero tienen teléfono inteligente, por lo tanto, el 88% declaró contar con internet. En el caso de la UAM Cuajimalpa, el 97% señaló tener internet en casa, entre los cuales el 38% lo considera un servicio regular y el 13% malo. En este contexto, la UAM y la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño, dotaron a los estudiantes y profesores que así lo requirieran, de las herramientas tecnológicas para llevar a cabo las labores de enseñanza y aprendizaje en un contexto mediado por tecnología. Este apoyo consistió en la entrega de una beca en especie de tableta y tarjeta SIM de 30 GB de red. Además, la División de Ciencias de la

Comunicación y Diseño, en la Unidad Cuajimalpa, realizó un censo adicional para brindar los instrumentos tecnológicos en las disciplinas que cubre esta división.

En este marco, este artículo presenta un análisis cualitativo sobre el desempeño de los alumnos, con base en tres niveles: el lenguaje, las acciones y las relaciones sociales basados en la propuesta teórica de Kemmis et al (2013), aspectos que nos permitieron observar aspectos puntuales sobre la percepción de los alumnos respecto a su desempeño y el de sus profesores; las acciones que realizaron los profesores para nutrir el proceso educativo a distancia, y la comunicación entre alumno-alumno y alumno-profesor.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Educación en emergencias

Creed y Morpeth (2014) han establecido que las situaciones de emergencia, tales como el conflicto social y armado, los desastres naturales, depresión económica o epidemia sanitaria, tienen un efecto directo en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Al reconocer que la pandemia por Covid-19 representa una emergencia sanitaria en múltiples espacios educativos formales y no formales, este estudio retoma el concepto de educación en emergencias como un referente para responder de manera eficaz a las necesidades que plantea un entorno cambiante y que requiere una innovación disruptiva en la tarea de la docencia retoma y mediada por tecnología (González-Nieto, et ál., 2019).

2.2. Arquitectura de las prácticas educativas

Kemmis et al (2013) caracterizan a la institución educativa como una subcultura que requiere de la transformación de sus prácticas para promover una innovación centrada en las necesidades sociales. De acuerdo con la visión de estos autores, las prácticas educativas están formadas por tres componentes:

- Dichos: las prácticas lingüísticas de los participantes se abordan en esta dimensión, al tomar en cuenta los acuerdos culturales y discursivos que utilizan para narrar el proceso de aprender en un ambiente educativo mediado por

tecnología. Esta primera dimensión comprende el espacio semántico, el cual abarca el entendimiento de la acción y la comprensión cabal de las instrucciones.

- Acciones: en esta categoría se ubican las prácticas educativas que están reguladas por los acuerdos materiales y económicos que posibilitan las actividades educativas. En relación con la exploración de este texto, se identificaron las condiciones de habilitación tecnológica y material que permitieron que los estudiantes continuaran con sus estudios. Este tipo de prácticas fue totalmente transformado en la modalidad virtual, ya que se cambió el espacio físico por las herramientas tecnológicas que posibilitaron nuevas formas de trabajar.
- Relaciones: en esta dimensión se evaluaron las vinculaciones en un entorno sociocultural determinado, así como las alianzas entre personas que permitieron que se llevara a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se evaluaron tanto las relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesores, con el fin de reconocer su influencia en la consecución de las metas académicas.

2.3.Sistematización de las prácticas educativas

Como parte de las actividades de mejora de la práctica educativa y al considerar que los autores de este texto también son parte del grupo de profesores de la universidad, se retomó el proceso de sistematización de prácticas docentes para aplicar las lecciones aprendidas en este estudio en la innovación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan de forma cotidiana. Así, se generó un proceso de reflexión constante, a partir de lo propuesto por Jara (2018) en su conceptualización sobre la sistematización, vista como “ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama *próximo compleja* de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (p. 55). Por esta situación, la redacción de este texto representa un proceso reflexivo de profesores universitarios para llevar a cabo una mejora continua de su práctica docente a partir de los retos de la contingencia sanitaria.

3. MÉTODO

Este proyecto reconoció la necesidad de transformar las prácticas educativas a partir de los resultados obtenidos por medio de la investigación. Es por esto que, para la

recolección y análisis de datos, se retomaron los paradigmas de investigación cualitativo (Creswell, 2014; Denzin & Lincoln, 2017) y de investigación-acción-participativa (IAP) (Colectivo IOÉ, 2003). Así, se profundizó en las experiencias de los estudiantes al estudiar en un contexto mediado por la tecnología. Se partió de la necesidad de construir una relación horizontal con los participantes, con el fin de escuchar sus perspectivas y actuar a partir de ellas. De tal manera que se pretendió vincular la reflexión con la acción, con el fin de que estos resultados estimularan una docencia renovada y sensible a las condiciones del contexto sanitario que se vive a raíz de la pandemia por Covid-19.

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de información fueron:

a) Entrevista semi-estructurada y grupos focales: se diseñó una guía de entrevista y de grupo focal para conocer las experiencias de los estudiantes en el contexto educativo mediado por tecnología. En total, fueron entrevistados seis estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, seis estudiantes de la licenciatura en Tecnologías de Información y un estudiante de la licenciatura en Diseño.

b) Sesiones plenarias: los coordinadores de licenciatura organizaron reuniones de trabajo con un total de 350 alumnos. El fin fue conocer las experiencias de los estudiantes en la implementación de la educación mediada por tecnología. Se retomaron los siguientes temas: las buenas prácticas docentes, actividades para mejorar la interacción y retroalimentación en evaluación, y necesidades prospectivas con respecto a este nuevo paradigma educativo.

4. RESULTADOS

Como se afirmó, el ámbito escolar constituye una subcultura en la que operan prácticas de diversa índole que hacen posible la comunicación y el aprendizaje. Estas prácticas se constituyen esencialmente en tres dimensiones: el nivel discursivo, el nivel de las acciones y el nivel de las relaciones sociales (Kemmis et al, 2013). Con base en esta distinción se categorizan los datos recogidos de las entrevistas a los alumnos.

a) Dimensión discursiva (lo dicho).

En esta dimensión se registró una práctica educativa adecuada entre docente y alumno, sostenida principalmente en la redundancia del mensaje. Veamos ejemplos:

Yo puedo decir que en realidad la comunicación con mis profesores fue buena. Sí tengo que decir que no con todos, con la mayoría de mis profesores la comunicación fue

muy efectiva, ponían foro de dudas en Ubicua; sí nos comentaban que si tenemos alguna duda les mandamos correo y nos iban a contestar de eso no había problema. (LCC1)

El profesor si se tomó la modestia de poder grabarse y subir el material y explicar toda su teoría, entonces ahí no tengo ningún problema. (LTSI1.4.)

También se evidenció por medio de instrucciones claras:

y lo platicué con él con mis compañeros de equipo, que el que [la maestra] nos diera justamente desde las 8 de la mañana los lunes el material que iba a ocupar para toda la semana, aparte que nos dio rúbricas claras desde el inicio, cada semana tenía una rúbrica, entonces nos explicaba ella hacía un vídeo o una presentación creo que nada más la vi dos veces realmente, pero todo lo explicaba en videos breves que ella hacía,...ella nos explicaba en un Word de dos tres hojas “tienen que hacer esto, este material y se espera esto de ustedes” cada semana y eso a mí me ayudó muchísimo. (MADIC11)

Sin embargo, también se documentaron datos que destacan la ausencia de comunicación entre el alumno y el docente. Sobre todo, a nivel de retroalimentación:

La carencia que veo en la comunicación es, retomando [el tema de] la retroalimentación, si yo tengo una duda respecto a una clase, a cómo se entrega un trabajo, lo van a hacer el problema es cuando yo estoy cumpliendo con eso, no están respondiendo nada respecto al trabajo que entregué, o sea literal estoy sin saber nada... (LCC4)

Todos los seres vivos que él pide y a la hora de la retroalimentación solamente dice “está mal esto” y “te voy a enviar las notas de cuáles son los resultados”, pero no te dice nada, o sea, solamente son los resultados y compáralos con los tuyos... (LTSI14)

Un profesor nunca nos respondió dos reportes, entonces dijimos bueno pues quizás sea porque tiene otras actividades que hacer y no le ha dado tiempo y cuando tuvimos la sesión con él, nos dijo que era porque nuestros reportes no estaban bien, entonces sí fue como de por qué no nos dijo y por qué no nos dio una retroalimentación uno cómo va a saber en qué está mal y cómo poder aprender. (LCC3)

En otras ocasiones, el problema se focaliza en la no comprensión de un lenguaje especializado por parte del alumno y el hecho de que el profesor no lo explique:

Me parece también que esta forma de trabajo no es la adecuada, que todo sea mucha lectura porque en realidad a veces nosotros no entendemos algunos términos, yo que soy de tecnologías no entiendo términos de administración... (LTSI15)

Un factor más que aparece en este tipo de ambiente cibernético y que afecta la comunicación es la interacción asincrónica:

...no es lo mismo tener una duda, preguntarle al maestro y que me responda en un minuto a tener una duda, escribir un correo y tener una respuesta dentro de 2, 3 horas que tal vez bueno digo ya busqué mi respuesta por otro lado... (LCC2)

b) Dimensión de los hechos, de las acciones.

Al igual que en la dimensión anterior, en esta se registraron datos de acciones completamente favorables para el aprendizaje y otra clase de acciones desfavorables para la construcción del conocimiento. Entre ellas se encuentran las siguientes:

La tecnología fue bien evaluada por los alumnos entrevistados a partir, sobre todo, de sus posibilidades de interacción entre el docente y los alumnos, y entre los mismos alumnos que brindaba la oportunidad de trabajar en equipo:

pero creo que [Zoom] es en verdad la mejor herramienta para poder dar una clase, porque te permite proyectar, escribir, y bueno tienes un pizarrón que eso ya es genial, el pizarrón ya pueden escribir varias personas a la par, también creo que eso está súper bueno, eh. (LD12)

Creo que me gusta mucho que yo puedo entregar mi tarea y que haya una retroalimentación y una calificación concreta por parte del profesor y también me da una seguridad muy grande con que ya entregué mi tarea y ya ahí dice que está entregada, no como el correo de que la envíe y no tengo correo de vuelta de recibido o así. (LCC1)

Pues a mí lo que más me ha funcionado ha sido las sesiones de Zoom, que se acercan más a tratar de replicar la experiencia del salón de clase, eso es lo que me ha ayudado más, lo que más se acerca a este tipo de cosas, tienes al profesor luego luego a la mano y las interacciones con los compañeros las opiniones que ellos dan escuchar las puedes escuchar luego luego y eso también ayuda a poder forjar otras opiniones o poder aprender más (LCC6)

Asimismo, los alumnos evaluaron positivamente la variedad de acciones educativas diseñadas por los profesores

Yo diría que cuestionario porque además fue durante la clase, o sea tardamos unos 25 minutos en que todo mundo entregara y todo y después fuimos comentando lo que había en el cuestionario y las lecturas, entonces me pareció muchísimo mejor que solamente enviar el cuestionario escrito y después a ver qué se te ocurre durante la clase (LCC5)

las que te ponen a interactuar dentro de la misma plataforma, por ejemplo tener que entrar a ligas de blogs, de encuestas, igual creo que como lo hicimos la clase pasada, como

lo mencionan, las encuestas, los cuestionarios creo que también son una herramienta muy efectiva porque puedes aprender de otros compañeros y puedes compartir tu aprendizaje. (LCC3)

lo que hacía era conformar grupos virtualmente, equipos de cuatro, equipos de cinco y ponernos de acuerdo para una exposición en esa clase, entonces está súper padre porque la plataforma lo hace de forma, pues revueltas aleatoriamente se podría decir, entonces estaba muy padre porque convivía con otros compañeros que ni siquiera conocía entonces se me hace una buena plataforma; (LTSI15)

Por el contrario, se registraron una serie de acciones evaluadas por los alumnos como obstáculos para el desarrollo de su aprendizaje. En cuestiones de tecnología afirmaron no tener una buena conexión a internet ni contar con todas las herramientas tecnológicas para realizar trabajos. Por ello, cuestionaron los trabajos solicitados por algunos profesores.

Bueno compartirles en cuanto al tema de tecnologías, pues algunos profesores nos pedían entregar videos, yo pude solventar esos temas, pero sí conozco de compañeros que difícilmente tienen un equipo que pueda soportar hacer grabaciones (LTSI13)

En algún momento te llegan a pedir ciertas cosas muy específicas que tal vez no podamos encontrar, o tal vez la computadora o el *hardware* en que trabajamos no lo vaya a soportar y yo me llegué a enterar de algunos compañeros que por la situación en la que estaban pasando tuvieron la necesidad de tener que empeñar por así decirlo sus máquinas para poder solventar como su gasto económico, por ende se quedaron sin máquina, por ende no pudimos trabajar hasta cierto punto en equipo con ellos porque no se podía, (LTSI14)

Una crítica recurrente en la dimensión de las acciones fue la inexistencia de variedad de actividades educativas por parte de los docentes. Los entrevistados señalan que las acciones de varios docentes se reducen exclusivamente a mandarlos a que lean y escriban, sin ninguna otra guía de por medio:

...pues definitivamente los reportes de lectura. No son algo efectivo para mí. Sí está bien y entiendo que tenemos que leer y todo, pero no siento que sea una actividad efectiva tanto para mí y para el maestro, porque pues, no tenemos esa interacción. (LCC3)

...es como volver todo loco y no ayuda mucho dejar lecturas que no sean muy precisas en ciertas cosas y más que antes, después de que hablamos con el profesor, no había un feedback real, entonces era muy complejo de verdad entender lo que debíamos

comprender de las lecturas, o sea lo que debíamos anotar y cuál era la razón de tomarlas, o sea ahora es un poco más claro pero no es como que haya ayudado mucho. (LCC5)

El famoso ahí les mando el PDF y léanlo, sin siquiera darle un enfoque crítico o tratar de revisar la lectura, lee el PDF y ahí nos vemos en la siguiente. (LCC6)

c) La dimensión social como la dimensión de las relaciones.

En las materias que los alumnos evaluaron positivamente se establecieron buenas relaciones. Ello coincide, obviamente, con las clases en las que se dio mayor interacción entre los participantes, debido a que el docente se comunicaba con los alumnos por diversos medios y utilizaba diversas herramientas tecnológicas, tanto para el aprendizaje como para establecer comunicación con ellos:

me encantó su clase la clase donde aprendí muchísimo ella hizo un juego muy Dinámico estábamos viendo tipos de estrategias para negociar, y entonces ella utilizó la herramienta del *Kahoot*; entonces nos mostraba la pregunta y nosotros teníamos que checar en nuestro teléfono, pues cuál era la respuesta, entonces ahí me lleve mucho conocimiento. (LTSI15)

Igual que mis compañeros de hecho creo que el 50% bueno, de las 4 UEAs que llevamos dos sí lograron su objetivo es gracias a la disposición de los materiales, de los profesores en resolver dudas de darnos retroalimentación oportunamente (LTSI13)

Los entrevistados también declararon que en algunos cursos no se dio la suficiente interacción con el docente ni con el grupo, por lo que podemos señalar que las relaciones sociales que se establecieron fueron débiles.

Nunca tuvimos una presentación como tal como Zoom. Para el profesor siempre era pues sube los PDF como ahí venían sus explicaciones, pero creo que sí, como que me faltó más aprendizaje (LTSI17)

En la modalidad de clases a través de computadora, la cámara es una herramienta que puede utilizarse para la interacción entre los participantes del grupo y, por tanto, para la construcción de relaciones. Sin embargo, es una herramienta cuyo uso, por diversas razones, no es obligatorio. Por otra parte, los entrevistados declaran que algunos profesores no los incitan a participar en estos espacios virtuales. Todo ello ha repercutido en el establecimiento de relaciones:

Como lo dijo Alex, soy de esas personas que no prenden la cámara, porque igual, me levanto un poco tarde o porque, para mí, lo importante está en la participación que todos le ponen la clase, que yo le pongo a la clase, que no se queden en esos silencios

incómodos, pero eso es lo que a mí me funciona mucho más, pero o sea sí tiene un gran cambio activar la cámara. (LCC3)

... yo siento que no solo es la cámara, siento que también el que participen e independientemente que tengan la cámara activada o no, da un giro totalmente al humor de la clase, el que los compañeros estemos interactuando entre nosotros mismos y que estén hablando y estén discutiendo, sí es muy rico, hace la clase más amena que solo estar escuchando al profesor dar el tema y te pregunta y nadie contesta, y creo que no solo depende de la cámara, sino también estar participando, prender el micrófono, hablar, (LCC1)

5. DISCUSIÓN

El análisis de la perspectiva de los alumnos con respecto a su experiencia en el Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER) permitió esbozar distintos aprendizajes. En primera instancia, ellos expresan que, en la mayoría de los casos, los profesores hicieron un buen esfuerzo por dar continuidad a los cursos; fueron creativos; siempre dispuestos, sin embargo, el área de oportunidad está en el seguimiento puntual del proceso, en las interacciones entre alumnos y profesores, y en la evaluación. Los alumnos declaran, por ejemplo, que los profesores requieren de mayor capacitación en el manejo de tecnologías, lo que los ayudaría para enfrentar la educación a distancia.

Otro aspecto que se resalta es que las sesiones de clase que fueron exitosas consideraron estrategias de comunicación sincrónicas (tiempo real) y asincrónicas (tiempo diferido), ya que permitieron a los alumnos mantenerse en contacto con sus compañeros y profesores de forma continua. Además, esto brindó un sentido de regularidad y motivación al proceso de estudiar un grado universitario a distancia.

La retroalimentación del aprendizaje constituyó un componente central para promover la motivación y éxito académicos. Los alumnos manifestaron sentirse acompañados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al recibir un proceso de asesoría continua y de calidad. Además, esto fue un aspecto clave para que ellos determinaran si habían logrado construir aprendizajes significativos con respecto a las asignaturas cursadas. Hubo casos en los que se careció de este proceso, por lo cual es necesario sensibilizar y formar a los docentes en los temas de evaluación auténtica e integral.

Otro hallazgo consistió en que los alumnos valoraron la dimensión didáctico-pedagógica de las actividades planeadas por sus profesores. Las asignaturas que fueron mejor evaluadas son aquellas que superaron la dimensión unidireccional de la educación, al no solamente planear un contenido para ser transmitido, sino, por el contrario, al diseñar ambientes de aprendizaje significativos que hicieran que los estudiantes reflexionaran sobre la pertinencia de los temas estudiados. Así, este punto señala la importancia de incrementar las estrategias de formación docente en temas de didácticas específicas a las disciplinas, así como el abordaje pedagógico al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se encontró que la construcción de relaciones sociales es un elemento fundamental para promover la construcción de aprendizajes en el contexto de la educación a distancia. El uso de herramientas que permitieron la interacción entre compañeros y profesores, así como la posibilidad de ver a los demás a través de la cámara fueron aspectos positivamente evaluados por parte de los estudiantes. Así, se visibiliza la relevancia de construir espacios de construcción de comunidad más allá del aula de clase.

6. CONCLUSIONES

La universidad es un espacio que históricamente se ha caracterizado por mantener tres funciones sustantivas: la investigación, la docencia y la investigación. La pandemia por Covid-19 tomó por sorpresa estas instituciones en materia de gestión de tecnologías orientadas a la educación y sobre cómo guiar el proceso educativo entre alumnos y profesores. En el caso específico de la Universidad Autónoma Metropolitana, desde al menos una década atrás, los esfuerzos de la institución por incorporar una plataforma para apoyar al proceso de enseñanza-aprendizaje se vio obstaculizada, principalmente, por las discusiones internas entre profesores de las cinco unidades (campus). Sin embargo, la situación que vivimos como humanidad y la necesidad del distanciamiento social obligó a los diferentes sectores de la UAM a propiciar condiciones para el cumplimiento de la función fundamental de la universidad: la educación.

Si bien los estudiosos consideran que la escuela no ha cambiado desde el siglo XIX, no ha actualizado sus estructuras, sus formas de operación y su visión pedagógica de fondo, en tanto que la sociedad avanza a un ritmo más acelerado incorporando las TIC hasta en el ámbito social. Por tanto, esta experiencia social mundial da muestra que la emergencia ha llevado a los docentes y a los gestores académicos a reflexionar mucho

más puntualmente sobre los temas pendientes en la modernización de la educación (Burde, *et al*, 2017; Creed & Morphet, 2014; Kemmis, *et al*, 2013): desarrollo de tecnologías para la educación; actualización de la planta docente tanto en materia tecnológica como en didáctica; equipamiento para los alumnos, principalmente (hardware y software); educación socioemocional, entre otros.

Tras esta experiencia y bajo el supuesto de que el distanciamiento social continuará hasta el 2021, la gestión institucional está obligada a organizar, desde la Rectoría General, las tecnologías que puedan emplearse por alumnos y profesores. En este aspecto se requiere unidad, cierta homologación en el uso tecnológico, pues la directriz de las autoridades, de emplear cualquier tecnología al alcance de los profesores (desde correo electrónico, redes sociales, plataformas como *Moodle* o *Classroom*, videoconferencia por *Zoom* o *Meet*, etc.), propició confusión entre los alumnos debido a que cada profesor llevaba su clase a través de diferentes medios.

Será importante dar seguimiento a los alumnos en los próximos meses y años para identificar aquellos elementos positivos, producto de la cooperación, de las interacciones sociales, y de las acciones institucionales, pues podrían dar luz sobre los cambios institucionales. Asimismo, debe profundizarse en la experiencia de los educandos y profesores sobre las tareas de enseñar y aprender en un contexto mediado por tecnología. Finalmente, las instituciones educativas de nivel superior deben flexibilizar sus procesos administrativos y escolares, así como permanecer abiertos a las innovaciones disruptivas que para adaptarse de mejor manera a las condiciones planteadas por el entorno.

REFERENCIAS

- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., y Skarpeteig, M. I. (2017). Education in Emergencies: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
- Colectivo IOÉ (2003). *Investigación Acción Participativa: Propuesta para un Ejercicio Activo de la Ciudadanía*. Consultado el 9 de noviembre de 2020. <http://www.nodo50.org/ioe>
- Creed, C., y Morpeth, R. L. (2014). Continuity Education in Emergency and Conflict Situations: The Case for Using Open, Distance and Flexible Learning. *Journal of Learning for Development*, 1(3), 12.

- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.
- González-Nieto, Noé Abraham, Fernández Cárdenas, Juan Manuel, Reynaga Peña, Cristina G. (2019). Aprendizaje y práctica de la innovación en la universidad: actores, espacios y comunidades. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 239-256. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.716
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., y Bristol, L. (2013). *Changing practices, changing education*. Springer.
- UAM (2019). Ley Orgánica. En Legislación universitaria de la Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de <https://www.uam.mx/legislacion/index.html>
- UAM (2019). Informe de actividades. Consultado el 9 de noviembre de 2020. <http://www.uam.mx/transparencia/infororganos/rg/2019/Informe-actividades-UAM-RG-2019.pdf>
- UAM (2020). *Proyecto Emergente de Enseñanza Remota*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/peer.html>
- UAM (2020a). *EL PROYECTO DE ENSEÑANZA REMOTA DE LA UAM, UNA MEDIDA TEMPORAL POR EL COVID-19*. Consultado el 9 de noviembre de 2020. <https://www.uam.mx/ss/s2/comunicacionsocial/boletinesuam/271-20.html>

CAPÍTULO 74

APRENDIZAJE AUTÓNOMO A DISTANCIA

Lynda Salinas Cervantes y Karla Ivette Nieto Chávez

1. INTRODUCCIÓN

La contingencia sanitaria provocada por el coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19) que, según la Organización Mundial de la Salud, surge a finales del año 2019 en Wuhan, China, tuvo como consecuencia la necesidad de migrar de forma repentina a un sistema educativo a distancia. Gracias a esto surge la oportunidad de fortalecer la autonomía educativa, tema que ha cobrado relevancia desde hace algunos años. Sin embargo, actualmente existe la oportunidad de investigar con mayor profundidad, ya que es puesta en práctica en la gran mayoría de los países alrededor del mundo.

Este complejo tema puede ser abordado desde muchos ángulos, sin embargo, es de gran utilidad abordarlo desde la perspectiva de los alumnos, pues son ellos quienes mayores beneficios obtienen del logro de una verdadera autonomía educativa. A fin de llevar a cabo una investigación que alcance el objetivo de conocer este aspecto, es importante abordar los conceptos fundamentales, así como aplicar un instrumento que permita recabar información sobre la percepción de los alumnos y de la importancia que los alumnos le otorgan a esta compleja habilidad que implica mayor compromiso de su parte para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Investigar el tema desde la perspectiva de los alumnos es de gran relevancia para la investigación, ya que al conocer su apreciación se puede comprender mejor el tema y tomar acciones para mejorar las técnicas, herramientas y enfoques de la enseñanza en la modalidad a distancia, definiendo el rumbo que lleve al alumno a aprender a aprender. Es decir, que sean responsables de su aprendizaje a fin de que este sea significativo, lo cual es el objetivo de una verdadera educación centrada en el estudiante.

2. MÉTODO

La investigación se plantea bajo el paradigma cualitativo y lo presentado constituye el resultado parcial de la misma, la cual se realiza por medio de un estudio deductivo y de tipo descriptivo, pues:

Su propósito es describir la realidad objeto de estudio, un aspecto de ella, sus partes, sus clases, sus categorías o las relaciones que se pueden establecer entre varios objetos, con el fin de esclarecer una verdad, corroborar un enunciado o comprobar una hipótesis. (Niño, 2011, p. 32)

La recogida de datos se realiza por medio de una encuesta autoadministrada de manera digital compuesta por ocho preguntas de opción múltiple. Esta etapa de la investigación se realiza durante el periodo de confinamiento establecido como medida preventiva contra la pandemia por el COVID-19. En ella participan 80 alumnos de primer semestre de una Escuela Normal del norte de México, inscritos tanto en la Licenciatura en Educación Preescolar como de la Licenciatura en Educación Primaria.

3. RESULTADOS

El primer resultado que el instrumento arroja es que el 87.5% de los participantes identifican que la responsabilidad del proceso de aprendizaje es compartida entre el docente y el alumno, mientras que el 12.5% restante indica que la responsabilidad es exclusiva del alumno. Cabe destacar que ninguno de los participantes determina que la responsabilidad corresponde al docente. Esto deja en evidencia que para ellos es claro que hay una diferencia entre los roles de ambos y que, si bien el aprendizaje es resultado de la enseñanza, no es responsabilidad del maestro lograrlo.

En cuanto al papel principal del maestro dentro de una modalidad a distancia, el 58.8% de los participantes aseguran que lo más relevante es que sea un guía y apoyo en la resolución de problemas. A su vez, un 28.7% considera que el maestro debe mantener la misma dinámica que una clase presencial, es decir, esperan una mayor presencia por parte del mismo. Por su parte, un 11.3% considera que el rol del docente es transmitir conocimiento, apeándose a un modelo de enseñanza tradicional en el que el maestro enseña y el alumno aprende. Finalmente, solo el 1.2% indica que la función principal del docente es mostrar afecto, pues este aspecto es relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con las estrategias utilizadas por el maestro en las clases a distancia, 42.5% de los participantes señala que tener sesiones de videoconferencia con un maestro puede reconfortarlos, mientras que el 41.3% lo encuentra motivante y el 12.5% considera que los obliga a cumplir con la asignatura. Esto refleja que los roles que tome el maestro cubren las diversas necesidades que presentan los alumnos, en cuanto al acompañamiento requerido durante un proceso educativo a distancia.

Con respecto a su rol de estudiantes, quienes participan en esta investigación identifican las principales tareas que tienen que atender. La acción más popular, elegida por el 95% de los participantes, es participar en las actividades planeadas para la clase virtual y cumplir con trabajos y tareas. La segunda opción más elegida, seleccionada por el 80% de ellos, es el contar con el material, tiempos y espacios adecuados para las actividades escolares. En tercer lugar, se encuentra el buscar información adicional y ejercicios de práctica para complementar lo abordado en clase, seleccionada por el 55%.

Una respuesta relevante se relaciona con identificar y trabajar en las áreas de oportunidad, la cual es seleccionada únicamente por el 35% de los participantes. Existe, además, un porcentaje de 8.8% que considera que deben apearse únicamente al material de cada tema proporcionado por los maestros. Lo anterior merece especial atención, ya que denota que algunos alumnos aún no son capaces de reconocer las obligaciones que tienen sobre hacerse cargo de su aprendizaje. Asimismo, el 6.3% considera que debe exigirle al maestro el cumplimiento de sus obligaciones y no toma en cuenta ninguna opción del cuestionario que implique obligación de su parte.

En cuanto a la educación desde casa, el 30% de los participantes expresa que le resulta muy sencillo realizar las actividades diseñadas para su aprendizaje pues cuenta con los recursos necesarios y sabe organizarse. El 50% afirma que es sencillo porque cuenta con los recursos, aunque no siempre puedan organizarse por motivos de tiempo o espacio. Sin embargo, al 13.7% le resulta complicado tener que organizarse con los recursos con que cuentan, e incluso, el 6.3% lo califica de muy complicado, pues no tienen ni recursos ni habilidades de organización.

En relación con las actividades desarrolladas por los alumnos en las diversas plataformas, el 62.5% menciona que, al presentarse dudas, su principal fuente de información es el maestro, seguido por las consultas en internet, utilizadas por el 21.3% de los participantes. Esto resulta muy favorable, ya que denota un verdadero interés por el aprendizaje; incluso hay un 5% que afirma poder llegar al resultado sin ayuda. Un dato

interesante que contrasta con lo anterior es el 7.5% que asegura solo responder lo que puede hacer con certeza; por último, el 3.7% prefiere no realizar la actividad si surgen interrogantes sobre los temas.

Al preguntar sobre la autonomía que les permite el modelo a distancia, un 55% de los participantes afirma que trabaja bajo una combinación de autonomía y dependencia. Por otra parte, el 37.5% identifica que puede ser autónomo, aunque reconoce la falta de desarrollo de la habilidad; además, resulta favorable encontrar que el 3.7% considera que ha logrado adquirir la autonomía en su aprendizaje. No obstante, el 3.8% admite que sigue dependiendo completamente de sus docentes y los conocimientos que estos les transmiten.

Cabe hacer mención de las estrategias aplicadas por los maestros, independientemente de que el fin de las mismas sea favorecer el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Al respecto, el 71.3% de los alumnos manifiesta que los docentes sí presentan estrategias y recursos que pueden ser útiles para favorecerla, mientras que el 1.2% asegura que los maestros no presentan ni estrategias ni recursos para trabajar la autonomía. Otro resultado interesante es el de aquellos participantes, 27.5% de ellos, quienes identifican que sí se aplican estrategias que favorecen la autonomía, sin embargo, gran parte del desarrollo de su autonomía ha nacido de su propia inquietud, lo cual resulta favorable pues se ha logrado una motivación a tal punto que se responsabilizan de su aprendizaje.

Por último, y en relación con la utilidad de la autonomía, destaca que el 2.5% de los encuestados considera que no es una habilidad útil porque no hay situaciones en las que se requiera de la misma, en tanto que el 6.3% manifiesta que es útil exclusivamente en el contexto académico. En cambio, el 90% considera que es útil debido a que se puede aplicar a otras áreas de la vida que van más allá de la educativa, y solo el 1.2% considera que la autonomía no es útil porque la única forma de aprender es por medio de un maestro.

4. DISCUSIÓN

Desde finales del siglo pasado el mundo de la educación ha evolucionado notablemente, gracias a la implementación de las herramientas digitales a la práctica docente. Con ello, se ha pasado de sistemas tradicionales a prácticas más modernas, en las cuales el alumno se vuelve más consciente sobre su papel en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, de tal modo que el docente deja de ser el único responsable del aprendizaje y se convierte en una guía que busca llevar al alumno a su propia adquisición y desarrollo de conocimientos. Conforme el alumno paulatinamente cobra dicha conciencia, se sabe copartícipe de este proceso y asume su responsabilidad en el aprendizaje.

Lo anterior puede observarse en la información recabada del instrumento utilizado, en el cual la vasta mayoría del alumnado que responde la encuesta reconoce que la responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje es compartida. Esto es un gran avance, ya que el ideal es que los alumnos sean cada vez más conscientes de su papel y con ello puedan lograr ser más autónomos e independientes en la construcción de su aprendizaje.

4.1. Rol del maestro

El desempeño del maestro debe adaptarse a las necesidades que surgen en un mundo cambiante, el cual requiere de docentes innovadores y emprendedores, que puedan motivar a las nuevas generaciones. Al respecto, Soto (citado por Garcés, 2010) señala que el maestro es “determinante en el proceso educativo y sus acciones son fundamentales cuando se apunta a mejorar la calidad de la educación” (p. 118). Si bien la responsabilidad en el proceso educativo no es exclusiva del profesor y del tiempo que se encuentra frente a grupo, los cambios en el aula son resultado de lo que él implementa en su práctica.

El nivel universitario no es la excepción y González (citado por Rojas, 2019) señala que, dentro del mismo, el papel del docente va más allá de la mera transmisión de conocimientos y asevera que el fin de a cumplir es que los estudiantes “logren poseer las herramientas necesarias, tanto sociales como competencias técnicas, las cuales son útiles para ser aplicadas en la vida laboral y personal de cada uno” (p. 56). Esto se ve reflejado en los resultados previamente presentados, pues los alumnos son capaces de identificar que los maestros buscan el desarrollo de competencias para la vida, al brindarles herramientas para potencializar sus capacidades y así poder enfrentar los problemas que se les presenten en su entorno personal y educativo, las cuales se puede trasladar a los entornos personales, sociales y laborales.

El maestro, además, debe conocer la importancia de su papel como acompañante de los alumnos, pues las teorías y enfoques educativos se orientan a dejar de ver al docente como un transmisor de conocimientos de forma unidireccional, lo que

significa que debe también enseñar la aplicación de los mismos en distintos aspectos de la vida. Es por esto que actualmente se atribuyen características adicionales a los docentes, de tal forma que es visto como un “organizador, guía, generador, acompañante, coach, gestor del aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, dinamizador o asesor”. (Rojas, 2019, p. 111)

Otro cambio al que se enfrentan los docentes es la incorporación de la tecnología en el entorno educativo, haciéndolo parte esencial del mismo y brindándole la posibilidad de fomentar:

La renovación del proceso educativo para hacerlo más eficaz y que dé respuesta a los cambios impuestos por una sociedad que está conformada por individuos sometidos a procesos evolutivos, mediante el uso de redes de información y diferentes elementos a través de canales informales. (Garcés, 2010, p. 64)

En los resultados de esta investigación se encuentra que los alumnos, en su mayoría, identifican que el rol del maestro en una modalidad a distancia consiste principalmente en ser una guía en la resolución de problemas, aunque hay quienes aún identifican que el rol del maestro es el de transmitir conocimientos. Sin embargo, es interesante que en una modalidad virtual los alumnos asignen el rol al docente de mantener una dinámica similar a la de una clase presencial, posiblemente debido a la transición apresurada entre modalidades, resultado del distanciamiento de las aulas de clases.

También en relación con el rol del docente, los resultados de esta investigación plantean que hay estrategias que pueden ser útiles para los maestros ante la necesidad de cumplir con su rol de motivar, dar seguimiento y apoyar a los alumnos por medio de la diversificación. Con este fin en mente, se identifica el uso de aplicaciones de videoconferencias como una opción viable, sin embargo, existe una gran variedad de alternativas, pues se han desarrollado diversas plataformas que permiten la comunicación bidireccional entre docentes y alumnos, las cuales también toman en cuenta las necesidades de ambos.

4.2. Rol del alumno

El estudiante es quien da sentido a la educación y, al igual que el docente, debe adaptarse a las condiciones que marcan el contexto en el que se desarrolla, al mismo tiempo que cumple con los aspectos determinados por su papel de aprendiz. Ese rol

implica saberse constructor de su propio conocimiento, relacionando la información por aprender con lo previamente adquirido o experimentado, todo esto motivado por su propio interés.

Como señala Romero (2009),

El aprendizaje es el proceso de adquirir conocimiento, habilidades, actitudes o valores, a través del estudio, la experiencia o la enseñanza; dicho proceso origina un cambio persistente, cuantificable y específico en el comportamiento de un individuo y, según algunas teorías, hace que el mismo formule un concepto mental nuevo o que revise uno previo (conocimientos conceptuales como actitudes o valores). (párr. 1)

En un enfoque de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo es lograr una mayor autonomía, por ejemplo, el alumno es responsable de adquirir nuevos conocimientos, bajo la guía y acompañamiento del docente. Dentro de esta responsabilidad el alumno debe encargarse de dirigir, controlar y evaluar su aprendizaje a fin de alcanzar sus propias metas de aprendizaje de manera consciente. Todo ello se logra a través de la participación, realización de actividades en clase, tareas, proyectos y todo aquello que beneficie a su aprendizaje, por medio de la práctica y la investigación.

Una vez que el alumno es consciente de la importancia de cumplir con su rol, resulta indispensable la motivación del mismo, por medio del diseño de actividades y estrategias que capten su atención e interés. Cabe señalar que estas actividades, a pesar de tener factores en común que benefician el aprendizaje, deben variar de acuerdo a la modalidad educativa. Es así como se puede inferir que el modo a distancia requiere de mayor autodisciplina y autogestión por parte del alumno a fin de realizar las actividades desde casa.

Esta información se relaciona con los resultados obtenidos de la presente investigación pues los alumnos participantes identifican que su rol implica ciertas responsabilidades, si bien no todos las priorizan de la misma forma, demuestran conocimiento de las actividades que deben realizar al ser parte de una clase, específicamente una virtual. Asimismo, relacionan lo que saben con las condiciones actuales del trabajo desde casa, e identifican que los recursos con los que se cuentan no son suficientes para asegurar el éxito escolar si el alumno no pone en juego sus habilidades.

4.2.1. Autonomía

La autonomía educativa es una habilidad indispensable en la nueva realidad social, ya que permite al alumno ser capaz de fortalecer otras competencias y habilidades en distintos aspectos de su vida académica, profesional y personal, de tal forma que es de suma necesidad apostar por su desarrollo. Como consecuencia, se considera de tal importancia que forma parte de todas las corrientes pedagógicas actuales, así como de los denominados Objetivos de desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (2015), conocidos como Objetivos 2030. En estos se establece que, para lograr ciudadanos competentes para el mundo futuro, es preciso fortalecer el área educativa de todos los países, por medio del aprendizaje basado en el alumno, para lo cual se requiere de la autonomía, puesto que es pieza clave para el logro de un verdadero aprendizaje.

Dicho fortalecimiento debe trabajarse desde el aula de clase, ya que el alumno debe fortalecer esta competencia de manera gradual con la guía del docente, hasta llegar a una verdadera autonomía en el proceso educativo. Sin embargo, es importante mencionar que el aula ya no solo se refiere al espacio físico en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que actualmente y gracias al desarrollo tecnológico, se emplea el término de aula tanto en los sistemas presenciales como virtuales.

Al respecto, se enfatiza que en la situación de trabajo a distancia actual, en la cual se han implementado las clases virtuales, se puede observar que se ha favorecido la autonomía a un paso más acelerado y de manera más notoria, como se refleja en los resultados descritos anteriormente. Es decir, a pesar de buscar la autonomía del aprendizaje en las aulas tradicionales, ha habido un avance más marcado en el modelo a distancia. Esto gracias a que el alumno cobra conciencia de su rol y las responsabilidades que este implica en su propio proceso y logra alcanzar sus objetivos con la guía del docente.

Cabe destacar que el Diccionario de Términos Clave de ELE (2020) asegura que la autonomía en el aprendizaje se caracteriza por ser voluntaria, intencional, explícita y analítica. Esto implica que el alumno quiera ser responsable de su aprendizaje, puesto que la voluntad aporta la disposición de aprender y permite desarrollar la motivación indispensable para lograr un verdadero aprendizaje, el cual requiere de nuevos métodos, desarrollo de criterios y estrategias propias para alcanzarlo, todo esto contando con el profesor, quien sigue siendo asesor y facilitador en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

El docente es fundamental para el proceso pues no solo transmite información, sino que potencia los conocimientos, tanto previos como nuevos del estudiante, a través de la mejora y comunicación continuas. El instrumento aplicado en esta investigación rescata que un gran porcentaje de los alumnos identifica que los maestros, consciente o inconscientemente aplican estrategias que combinan la adquisición de contenido con el desarrollo de habilidades, incluidas aquellas que favorecen la autonomía.

Como asegura Canónico (s.f.), “en muchos sentidos, el aprendizaje autónomo saca al profesor de la escena y le permite al alumno crear y seguir su propia ruta de aprendizaje” (párr. 5). Cuando se le permite al estudiante encargarse de su propio aprendizaje, se le prepara para la vida, pues es responsable de fijar sus propios objetivos, así como de la evolución de su aprendizaje, es decir, se fomenta la preparación para seguir su propio camino, en el cual no podrá seguir de la mano del docente.

Cabe mencionar que “los investigadores no han entendido la autonomía como un conjunto de características fijas, sino más bien como procesos específicos que los estudiantes han de mecanizar con el objeto de avanzar hacia su propio aprendizaje” (Coricelli, 2013). Todas estas características dependen de diversos factores como el método, el tiempo, el comportamiento y los entornos físicos y sociales.

Tal es la importancia de la autonomía que resulta pieza clave para alcanzar los Objetivos 2030 de la Organización de las Naciones Unidas. Por ello, es necesario adoptar prácticas del enfoque centrado en el alumno, puesto que este concibe a los alumnos como seres autónomos, “y destaca el desarrollo activo del conocimiento en vez de su mera transferencia y/o experiencias de aprendizaje pasivas” (UNESCO, 2017).

5. CONCLUSIONES

La presente investigación toma en cuenta la percepción de los alumnos sobre su papel en el proceso educativo, así como información documental recabada de fuentes variadas que abordan diversas teorías y corrientes educativas que permiten tener un amplio panorama sobre la importancia de la autonomía en el aprendizaje en la actualidad, haciendo énfasis en el modelo de educación a distancia que se implementa a raíz del confinamiento.

Se entiende la autonomía en el aprendizaje como el proceso por el cual el estudiante adquiere métodos, criterios y estrategias propias para lograr un verdadero aprendizaje,

mientras que el docente cumple la función de asesorar y facilitar conocimientos. Es decir, docente y alumno comparten la responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya complejidad hace necesario investigar el tema desde varias perspectivas y con diferentes matices.

Es importante destacar que autonomía no es sinónimo de autodidactismo o de autoaprendizaje, ya que el alumno no aprende solo sino con la guía del docente. “Es decir, el profesor sigue siendo asesor y facilitador en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Por otro lado, no es un método que se aplica con unas técnicas sistemáticas y que obtiene resultados uniformes y constantes” (Orta, 2019). Esto implica una relación docente-alumno en la que ambos tienen responsabilidades dentro del proceso formativo, ya que el alumno es el responsable del aprendizaje y el docente de la enseñanza.

La autonomía educativa, por su parte, no pretende responsabilizar únicamente al alumno en este proceso, como en un autodidactismo, sino que se promueve la concientización del alumno sobre la obligación que en él recae al ser parte fundamental en su formación. El docente no puede lograr que el alumno aprenda de manera significativa sin la voluntad del estudiante que lleve a cabo lo necesario por su parte para adquirir nuevo conocimiento o sumar al ya adquirido.

Este tema es de gran relevancia en diversos ámbitos. Uno de los más importantes se encuentra ligado al desarrollo social y económico, ya que a fin de lograr una ampliación de los mercados, es necesario alcanzar un sistema educativo que permita alumnos capaces de lograr diversas tareas a pesar de no contar con una formación específica para ello, pero sí con el desarrollo de capacidades y habilidades que le lleven a ser competente para trabajar en equipo, así como para “utilizar la información de manera autónoma y a desarrollar la improvisación como un elemento creativo que le permita tener un pensamiento complejo y aplicarlo dentro y fuera del contexto educativo”. (Rojas, 2019, p. 64)

Si bien la pandemia ha tenido graves consecuencias en el ámbito de la salud, de la educación y, especialmente, de la economía mundial, no se puede negar que deja ver grandes áreas de oportunidad que pueden ser aprovechadas a fin de mejorar diversos aspectos. Uno de ellos es el uso y aprovechamiento de tecnología que permita a los estudiantes desarrollar competencias que no han sido explotadas en su totalidad. La autonomía es una competencia indispensable para el alumno de este siglo y la necesidad de la educación a distancia ha denotado la capacidad del alumno para ser el titular de la

responsabilidad de su aprendizaje. Es así que se debe investigar al respecto y seguir trabajando en pro de la autonomía educativa, con el apoyo de esta gran oportunidad de ponerla en práctica de manera constante y notoria.

REFERENCIAS

- Blanco, A. y Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(2), 103-114.
- Coricelli, E. (2017). *La autonomía en el aprendizaje*. Campus Educación. Albacete, España:<https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/la-autonomia-en-el-aprendizaje/>
- Garcés, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista electrónica de desarrollo de competencias*, 2(6), 115-123.
- La autonomía en el aprendizaje. (2020). Recuperado el 9 de noviembre de 2020, de <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/la-autonomia-en-el-aprendizaje/#:~:text=La%20capacidad%20para%20alcanzar%20la,que%20hagan%20efectivo%20dicho%20aprendizaje.>
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Orta, A. (2020). *¿Qué es eso de la autonomía de aprendizaje?* - formacionele.com. <https://formacionele.com/autonomia-del-aprendizaje/>
- Rojas, O. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Revista Scientific*, 4 (Ed. Esp.), 54-67. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.3.54-67>
- Romero, F. (2009) *Aprendizaje Significativo y Constructivismo. Temas para la educación*. Andalucía, España.1-8. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>

CAPÍTULO 75
EL ESTUDIO DE LA MASCULINIDAD COMO HERRAMIENTA DE
TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

David Martín Vidaña

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, diferentes corrientes de investigación social centradas en el análisis de la masculinidad e identidad masculina constituyen todo un referente político, cultural, económico y educativo emprendido con la finalidad de promover nuevas masculinidades positivas (Boscán, 2008), masculinidades alternativas o disidentes (Lomas, 2008) y masculinidades igualitarias (Flecha, et al., 2013). Estas nuevas formas de ser hombre, implican llevar a cabo numerosos cambios que permitan desvincular a hombres y mujeres de la asignación de estereotipos y roles que imponen el dominio de un género sobre otro. No obstante, si bien hoy en día no son compartidas por un elevado número de hombres, poco a poco están consiguiendo tener mayor impacto en la actual sociedad.

Teniendo en cuenta este hecho, resulta conveniente destacar que la participación masculina como elemento de reivindicación educativa, familiar y laboral requiere mayor compromiso científico-académico. A nivel europeo, escasos estudios e investigaciones denotan la falta de recursos sociales, políticos, culturales y económicos para la corresponsabilidad laboral y familiar de hombres y mujeres (Jean, 2015; Podnieks, 2016; Suwada, 2017). Así pues, cabe señalar que el 50% de los hombres españoles no coopera en el reparto de tareas domésticas y familiares y sólo el 33% de ellos limpian la casa y cuidan de sus descendientes (Alberdi y Escario, 2007). En el caso de personas mayores en situación de dependencia, la participación del hombre en trabajos de cuidado remunerado denota el desafío de poder y autoridad para con el modelo de masculinidad tradicional establecido (Brannen y Moss, 2003).

De forma paralela, conviene señalar que el movimiento feminista junto con los Estados Miembros de la Unión Europea, participan paulatinamente en constante lucha

social contra la desigualdad de género. Así pues, términos tales como: reparto de tareas y responsabilidades, conciliación de la vida familiar y laboral, cuidado e interdependencia, democracia paritaria, reivindicación de cuidado, monoparentalidad masculina, paternidad infantil y nueva paternidad, cada día son más utilizados con el propósito de manifestar la voluntad de logro de igualdad (Avilés, 2015; Ranson, 2015; Martín-Palomo, 2016; Johansson y Andreasson, 2017).

En todo caso, a principios de nuevo siglo, el acceso de la mujer al mercado laboral de trabajo constituye un punto de inflexión en la concepción de masculinidad y paternidad (Elliott, 2016). En este sentido, cabe señalar que el hombre adquiere mayor protagonismo en quehaceres doméstico-familiares, reivindicando, por consiguiente, nuevas formas de vivir la paternidad, entendida ésta como experiencia única de vinculación personal y emocional. Sin embargo, investigaciones recientes afirman aún hoy día la presencia arraigada de modelos tradicionales de género en instituciones públicas y familiares, aspecto que evidencia el largo camino a recorrer en aras de fomentar la voluntad de logro de igualdad.

2. MÉTODO

El objetivo académico de la presente investigación y principal eje analítico de la misma consiste en analizar la masculinidad como herramienta de transformación educativa y social. Por este motivo, se toma como punto de partida la literatura académica producida sobre los estudios de la masculinidad, iniciados en el contexto americano a comienzos de los años 90 y poniendo el énfasis en aquellos aspectos que denotan un mayor interés sociocultural: por una parte, analizar el papel de la masculinidad como elemento transformador de la paternidad y, por otra parte, interpretar los discursos y prácticas sociales que realizan los hombres en su actividad cotidiana. Para la consecución del objetivo principal del presente trabajo y someter a análisis el objeto de estudio, se diseñó un método cualitativo que permitió combinar un análisis de contenido y un análisis temático (Vaismoradi, et ál., 2013). Todo ello, se realizó mediante un proceso sistemático de la literatura, que incluyó la búsqueda, la lectura, la organización y la categorización de los datos, tanto de manera manual como a través del software informático NVivo 12.

3. RESULTADOS

Para organizar de manera productiva los resultados obtenidos del análisis de contenido y el análisis temático, se decidió usar dos criterios. Por un lado, la presencia y ausencia de códigos relacionados con la masculinidad y, cuando están presentes, su relación e implicación desde el ámbito educativo. Y, por otro lado, los aspectos específicos relacionados con la transformación social que supone su inclusión en el campo científico y social.

2.1. La transformación social de la masculinidad: hombres presentes, padres plurales

Hoy en día, la paternidad es concebida como una de las formas sociales mediante la cual el hombre manifiesta su identidad y poder masculino. Esta etapa de la masculinidad, se expresa de múltiples y variadas formas en función de expresiones culturales, que responden y manifiestan estereotipos y roles sociales proyectados como prácticas culturales únicas. En este sentido, los cambios producidos en nuestra sociedad, evidencian la necesidad de proclamar nuevos modelos de masculinidad, y sobre todo, nuevos modelos de paternidad que permitan reconocer a hombres y mujeres como iguales, coadyuvando en el reparto de tareas domésticas, familiares y de cuidado infantil y promoviendo nuevos pactos paritarios de conciliación de la vida familiar y laboral de hombres y mujeres.

Desde este punto de vista, la complicidad manifiesta por el hombre en la corresponsabilidad de quehaceres domésticos y familiares, además de proveer nuevos pactos paritarios de conciliación de la vida familiar y laboral de hombres y mujeres, pretende cuestionar la concepción tradicional de paternidad, desprovista de reivindicación de cuidado emocional en la infancia, asumiendo, en consecuencia, luctuosas consecuencias, a saber, entre otras: la imposibilidad de establecer vínculos sentimentales para con el padre, alejado del núcleo familiar y el ámbito privado con el propósito de representación pública de poder y autoridad patriarcal, así como la reproducción socio-cultural del modelo de masculinidad hegemónica y/o tradicional, establecido en sociedad con la finalidad de preservar dominio de poder y supremacía social.

Así pues, resulta conveniente promover vínculos emocionales y/o afectivos de paternidad que permitan adquirir mayor nivel de reconocimiento social, es decir, el

modelo de masculinidad hegemónica y/o tradicional presente en nuestra sociedad, además de proveer valores tradicionales vinculados para con el ámbito público y laboral, necesita de la participación en espacios de trabajo supeditados bajo ámbito privado. Este hecho, pretende, por tanto, coadyuvar en el propósito de fomentar la voluntad de logro de igualdad de género. De igual modo, el cambio propuesto en el modelo de masculinidad hegemónica con base en aras de promover nuevas masculinidades alternativas e igualitarias, permite revalorizar el tiempo de cuidado infantil y la puesta en práctica de vínculos emocionales, proporcionando, este hecho, una nueva conceptualización del modelo de masculinidad como elemento proveedor de cuidado emocional en la infancia (Salazar, 2013).

En otras palabras, nuestro desafío para con el modelo de paternidad tradicional no sólo permite proveer un cambio de modelo autoritario, sino una reubicación del hombre en el espacio privado y en el tiempo destinado a tareas de cuidado infantil. No obstante, no podemos olvidar las dificultades que presenta esta nueva concepción de paternidad, promovidas, en cualquier caso, por dos factores principales: 1) la dificultad de encontrar otros modelos que sirvan de referente alternativo; 2) la valentía del hombre para trasgredir la norma y romper con los estereotipos y roles de género establecido en la sociedad patriarcal.

Llegado este punto, cabe destacar que, en menor medida que las mujeres, limitadas durante siglos por su papel de proveedoras de cuidado, los hombres también se han visto obligados a cumplir las expectativas sociales que les obligan a seguir un determinado modelo de masculinidad tradicional. Por consiguiente, podemos afirmar que nuestro objetivo hoy día es doble; por una parte, definir la masculinidad en plural, dando cabida a la diversidad de opciones personales, familiares, afectivas, sexuales e ideológicas presentes en nuestra sociedad; y, por otra, en caso de optar por el pleno ejercicio de la paternidad, asumir este hecho desde la corresponsabilidad de cuidado y afecto.

La literatura existente sobre el nuevo ideal de paternidad advierte sobre su llegada en la sociedad actual. Sin embargo, esta afirmación no es ninguna realidad, ya que las escasas y rigurosas investigaciones sobre la práctica de nuevas paternidades manifiestan que la mayoría de los padres actuales, definidos como nuevos padres, aún no han comenzado a recorrer el extraordinario camino que la paternidad supone, además, muchos de ellos, no se plantean cambiar la meta en sus propósitos de vida para estar más tiempo con sus hijos/as y compartir su vida por y para ellos/as.

2.2. Políticas públicas de la masculinidad: prácticas domésticas y discursos sociales.

El reparto paritario de tareas domésticas, familiares y de cuidado es una de las cuestiones que más problemática genera cuando hablamos de masculinidad(es) y cambio social. De hecho, la paternidad junto con la sexualidad es uno de los campos académicos de la vida de los hombres en el que el cambio ha sido y es deseado, anticipado y apaciguado. Tal es su importancia, que ya en los años 60 se comenzó a hablar del fenómeno de la puerta giratoria. Con este término, se designaba la teoría emancipadora por la cual en la medida en que las mujeres accedieran al mercado laboral, los hombres, aliviados por su rol tradicional de proveedor familiar se encargarían de cooperar en el reparto de tareas domésticas. Cincuenta años después, es posible afirmar la falta de cabida del término. A pesar de que son muchas las mujeres que trabajan fuera del hogar, pocos hombres se encargan democráticamente de las tareas del hogar y el cuidado infantil. A día de hoy, parece incluso más difícil conseguir la paridad en el hogar antes que en otros ámbitos, como es el laboral y el político, donde las leyes están logrando constantemente que los hombres sean consecuentes con la realidad y apuesten por la igualdad y equidad de género.

Así pues, en los últimos años se están impulsando diferentes discursos sociales en el ámbito académico y civil que dicen algo muy distinto, y que muchos hombres han tomado como propio. Estos discursos sociales o movimientos adoptan los lentos y pequeños cambios masculinos como prueba de un cambio radical y contundente, dando por hecho la igualdad real de hombres y mujeres en el imaginario social. Una importante función de estos discursos es la difusión de un grupo de hombres nuevos que afirman la efectividad que el movimiento feminista ha producido en ellos y que a su vez, deriva en la construcción de nuevos modelos que señalan el camino a seguir para conseguir la plena igualdad de género.

El primer modelo es el hombre sensible: presentado como progresista, este modelo a seguir legitima el lado femenino de los varones, es decir, los vínculos emocionales y afectivos, con los cuales, estarían totalmente preparados para compartir las tareas domésticas. El segundo modelo es el nuevo padre, el cual representa al hombre que, conservando su poder y autoridad masculina se puede vincular emocionalmente a sus

descendientes y proporcionarle el cuidado necesario. El tercer modelo es el hombre familiar que representa a aquellos hombres que, despreocupados y cansados del trabajo, valoran considerablemente pasar tiempo en familia.

Por otra parte, diversos discursos de la Sociología y la Psicología evidencian la falta de actividad que desempeñan los hombres en el ámbito privado y la lentitud del cambio promovido para con la mayor participación del hombre en el reparto paritario de tareas domésticas y de cuidado. De este modo, muchos de los discursos de estos hombres se han centrado en analizar los obstáculos, dificultades e impedimentos que coartan la participación del hombre. Estos discursos jerarquizan los factores sociales que envuelven a hombres y mujeres y se encuentran enraizados en el imaginario social, por tanto, todos dificultan el cambio a seguir para conseguir la igualdad de género. Por su difusión social es necesario destacar los siguientes discursos:

La retórica del mercado laboral: en palabras de las mujeres, la falta de participación masculina es consecuencia directa del poco tiempo del que disponen los hombres una vez finalizada su jornada laboral y la mejora salarial que ellos obtienen por el simple hecho de ser hombres. Este hecho, lleva a considerar que el tiempo de él es mucho más rentable que el de ella, por tanto, son las mujeres quienes se ocupa de las tareas del hogar y el cuidado de los/as niños/as. Este discurso se encuentra en la base de muchas políticas de igualdad europeas con la finalidad de implicar a los hombres en el cuidado de los niños y las niñas.

La retórica del mundo simbólico de los roles: es necesario hacer especial hincapié en la fuerza que el imaginario social impregna en hombres y mujeres y los roles preestablecidos en función del sexo de nacimiento. De este modo, el hombre se exhibe en el ámbito público a través de su fuerza y trabajo, mientras que la mujer, por su sutil delicadeza está predestinada a cuidar de los niños y niñas y mantener el hogar limpio y cuidado.

La retórica de la confusión masculina: según este discurso, a los hombres les resultaría muy difícil cambiar de roles y encargarse del cuidado de sus hijos/as y el mantenimiento del hogar ya que no están preparados biológicamente para ello. Además, no es posible que entren en conflicto entre las nuevas y viejas demandas, roles y expectativas sociales porque resulta extremadamente irracional asimilar todos estos cambios.

La retórica de la mente frágil y defensiva del hombre: basada en las hipótesis de psicoanalistas como Benjamin (1996), los hombres construyen su identidad masculina a través de la negación de lo femenino. Según estas hipótesis, la separación traumática con su figura de apego, que no es otra que su madre, provoca en el hombre un rechazo hacia lo femenino y maternal y una actitud defensiva que lo lleva a intentar dominar y controlar a las mujeres. Por consiguiente, los hombres no presentan las suficientes habilidades necesarias para el cuidado, muestran su falta de afecto y su facilidad para ejercer la violencia. De este modo, la falta de motivación masculina para con las tareas domésticas y el cuidado, queda más que justificado. No obstante, esta situación podría ser muy diferente si en la infancia estuviese presente la figura paterna, pues al jugar con sus hijos/as es posible que se identifiquen con ellos y vean como algo cotidiano el dedicar de manera conjunta el tiempo necesario para las tareas familiares y domésticas.

La retórica de la mujer como obstáculo: se centra en afirmar que son principalmente las mujeres quienes se oponen al cambio que ellas mismas promueven, pues sienten que los hombres invaden su propio espacio y no están interesadas en el cambio.

Como característico de los discursos, los aquí presentes definen y distorsionan la realidad de una determinada manera y, por tanto, se invisibilizan otros muchos aspectos. En todo caso, lo que queda invisibilizado en todos y cada uno de los discursos son dos aspectos fundamentales, a saber: qué lugar ocupa las tareas domésticas y de cuidado en la vida de hombres y mujeres, y qué actividades realizan en ese ámbito. Una vez desvelado estos dos aspectos, se pueden establecer nuevas definiciones y redefiniciones de lo definido, así como la justificación de otras razones que argumenten la falta de participación masculina en el ámbito doméstico. Y, para hacer esto, necesitamos de la inestimable ayuda del movimiento feminista, que es quien ha investigado sobre el mundo de lo privado (Bonino, 2001).

4. DISCUSIÓN

Si bien el estudio de la masculinidad comienza a emerger como campo de investigación social, queda un largo recorrido pendiente para avanzar en la consecución de la igualdad real. No obstante, podemos comprobar que los estudios realizados hasta la fecha, sugieren un cambio político y cultural en función de las estructuras que mantiene y perpetúa la sociedad. En cualquier caso, los estudios sobre masculinidad permiten

avanzar en material de igualdad de género y polemizar sobre las bases patriarcales que dominan la sociedad.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones aquí propuestas, se establecen a partir del estudio y análisis que sobre la identidad masculina y masculinidades datan los estudios e investigaciones hasta la fecha. De este modo, es posible contemplar una aproximación sociocultural sobre el interés que el estudio del hombre y la paternidad ha promovido en los últimos años en las diferentes disciplinas sociales y estudios de género.

En la actualidad, los estudios e investigaciones sobre masculinidad e identidad masculina, coinciden en la idea de que la masculinidad es un constructo histórico y cultural, producto de una determinada construcción social de género y, por tanto, al ser identidades adquiridas socialmente, están abiertas a cambios y transformaciones. La masculinidad, al igual que la feminidad, no es una esencia universal e inalterable, sino un efecto de la cultura, un lastre histórico y social de la existencia humana constituida a lo largo de la historia por y para el hombre (Cortés, 2002; Lomas, 2004). Los hombres parecen estar a favor al cambio promovido en términos de igualdad en determinados momentos críticos de transición vital, como puede ser el nacimiento del primer hijo/a. Por lo tanto, y si se tiene en cuenta este hecho, las políticas que promueven el cambio deben de apuntar a esos momentos vividos por el hombre (Bonino, 2003).

Para conseguir y fomentar una mayor participación masculina en el ejercicio de la paternidad y cuidado infantil, así como en la corresponsabilidad de tareas domésticas y familiares, Kimmel (2019) propone hacer lo mismo que hizo el feminismo, producir un modelo que se maneje en dos niveles: por un lado; el nivel de las transformaciones interpersonales, que permite dar a conocer los sentimientos y emociones de los hombres; y por otro, el nivel de las transformaciones interpersonales, el cual pretende integrar a la vida pública a hombres y mujeres como personas igualitarias. De este modo, resulta imprescindible fomentar la participación de los hombres en políticas públicas de apoyo para conseguir que se instalen centros de educación infantil próximos al lugar de trabajo, así como ampliar los permisos de paternidad y mayores compensaciones económicas retribuidas al nacimiento para sus progenitores, la libertad de los derechos reproductivos de la mujer, la protección contra el acoso sexual y los maltratos y violencia de género,

considerados asuntos tanto de hombres como de mujeres. Por consiguiente; Kimmel (1992) afirma: “Las mujeres no podrán ser nuestras iguales sin estos cambios, y nuestra vida como hombres definitivamente se va a empobrecer” (pág.138).

En este sentido, las áreas de intervención en el ámbito social, educativo y sanitario son de especial interés para hombres y mujeres, así como asociaciones de hombres que quieren promover en la actualidad nuevos modelos de paternidad, nuevos padres participativos en la relación doméstica, laboral y familiar, y padres igualitarios en el reconocimiento de la igualdad y equidad de derechos y deberes de hombres y mujeres. Para ello, es necesario fomentar nuevos modelos sociales comprometidos con la participación de hombres, y sobre todo, de nuevos padres; promoviendo leyes que favorezcan la conciliación de la vida familiar y laboral y estableciendo nuevas propuestas de actuación a partir de los modelos sociales de masculinidad y paternidad tradicionales.

REFERENCIAS

- Alberdi, I. y Escario, P. (2007). *Los hombres jóvenes y la paternidad*. Fundación BBVA.
- Avilés, M. (2015). *La monoparentalidad masculina en España*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Benjamin, J. (1996). *Like Subjects, Love Objects*. Yale University Press.
- Bonino, L. (2001). Los varones hacia la paridad en lo doméstico: discursos sociales y prácticas masculinas. En C. Sánchez-Palencia y J. C. Hidalgo (Eds.), *Masculino plural: construcciones de la masculinidad* (pp. 23-46). Universitat de Lleida.
- Bonino, L. (2003). Los hombres y la igualdad con las mujeres. En C. Lomas (Comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 105-142). Paidós.
- Boscán, A. (2008). Las nuevas masculinidades positivas. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 41, 93-106.
- Cortés, J. M. (2002). *Héroes caídos. Masculinidad y representación*. Generalitat Valencia.
- Elliott, K. (2016). *Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept*. *Men and Masculinities*, 19(3), 240–259.

- Flecha, R., Puigvert, L., y Ríos, O. (2013). The new masculinities and the overcoming of gender violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113.
- Kimmel, M. (1992). La producción teórica sobre la masculinidad: nuevos aportes. *Isis Internacional: Ediciones de las Mujeres*, 17, 129-138.
- Kimmel, M. (2019). *Hombres (blancos) cabreados*. Barlin.
- Lomas, C. (2004). ¿Los chicos no lloran? En C. Lomas (Comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp.9-32). Paidós.
- Lomas, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Península.
- Martín-Palomo, M. T. (2016). *Cuidado, vulnerabilidad e interdependencias. Nuevos retos políticos*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Salazar, O. (2013). *Masculinidades y ciudadanía: Los hombres también tenemos género*. Dykinson.

CAPÍTULO 76

PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL. ADAPTACIONES DERIVADAS DEL ESTADO DE EMERGENCIA SANITARIA

Carlota de León Huertas, Ignacio González López, Belén Quintero Ordóñez y
Eloísa Reche Urbano

1. INTRODUCCIÓN

En la vida cotidiana de nuestras aulas, al exponer el pensamiento sin nombrar explícitamente a las mujeres, invisibilizamos su identidad académica y científica asumiendo un enfoque heteronormativo en el conocimiento de las diferentes disciplinas y que, con el tiempo, se constituye como un mecanismo de discriminación cultural (Miranda, Freire y Jervis, 2019). En esta línea, Jiménez, et ál., (2011) especifican que “el lenguaje no es neutral ni aséptico” (p.175) y por eso entendemos que la Universidad debe formar parte en el proyecto de deconstrucción de las actitudes sexistas y discriminatorias que refuerzan los estereotipos y prejuicios sociales y de género en las relaciones entre mujeres y hombres (Quesada y López, 2010).

El escenario académico por la que apostamos debe formar a una ciudadanía crítica, responsable y productiva socialmente de forma que interiorice el compromiso de su participación en los procesos de transformación social. Y es en este marco en el que se integra este proyecto de aula combinando los contenidos teóricos de las asignaturas de “Animación Sociocultural: proyectos e intervención”, “Métodos de Investigación en Educación Social” y “Contextos en Riesgo y Educación Inclusiva II” e invitando a nuestro alumnado a conocer, analizar y hacer propuestas inclusivas apoyándose en el discurso de un lenguaje no sexista enmarcadas en un proyecto académico de investigación e intervención en contextos inclusivos. Para dar respuesta a los objetivos del trabajo, las y los estudiantes se incorporan a un escenario de trabajo previamente negociado con el tejido social, de la ciudad de Córdoba, en el cuál se implementará la investigación y se proyectará la intervención.

La pandemia del Covid-19 cierra los centros universitarios y las instituciones asociadas para el desarrollo de prácticas extracurriculares, con el fin de controlar los efectos sobre la salud y mantener el bienestar de las y los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, desde la administración educativa se demanda un seguimiento de la actividad docente que no suponga una merma de los derechos y deberes del alumnado, por lo que se solicita al profesorado la virtualización de su trabajo y se anima a los y las estudiantes a participar activamente en nuevas acciones didácticas que supongan el correcto desarrollo y adquisición de las competencias académicas de sus titulaciones. Los problemas que ocasiona esta situación afectan de un modo directo a todo el alumnado, pero las consecuencias son particularmente graves para aquellos en riesgo de exclusión social. Estas han sido identificadas por la UNESCO (2020, <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias>) como: interrupción del aprendizaje; incidencia en la salud física y mental; falta de preparación del entorno privado para la enseñanza virtual; acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital; costos económicos; y tendencia al incremento de las tasas de abandono escolar.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

El objetivo que guía este trabajo es evaluar, desde la perspectiva del alumnado, las adaptaciones realizadas en la formación inicial de la educación social derivadas del estado de emergencia sanitaria.

Esta meta se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Valorar las relaciones significativas entre los conocimientos conceptuales de las asignaturas implicadas y diferentes formas y estrategias de intervención socioeducativa.
2. Evaluar la incorporación del lenguaje no sexista e igualitario en los proyectos académicos.
3. Analizar la adaptación de las actividades presenciales a entornos virtuales llevadas a cabo por el profesorado.
4. Describir la satisfacción del alumnado con la adaptación de la propuesta de trabajo.

2.2. Plan de trabajo de aula

Durante el transcurso del periodo docente, el alumnado ha elaborado un proyecto de investigación basado en la generación de mapas de relaciones que, como expresa Alberich (2008), supone la evocación de las interacciones existentes entre un grupo meta o sujeto de estudio y una serie de grupos periféricos en escenarios reales de intervención socioeducativa como pueden ser asociaciones, ONG e instituciones públicas o privadas para, posteriormente, elaborar el diseño de un plan de intervención a partir de los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto en el que esbozan propuestas para mantener las relaciones que facilitan el entorno inclusivo y transformar las relaciones que obstaculizan ese entorno.

Debido a la imposibilidad de acudir a la entidad por el estado de alarma derivado de la pandemia del COVID-19, se han tenido que reestructurar las tareas exigidas, dándole un carácter más teórico a las mismas, por lo que el alumnado ha elaborado las posibles respuestas al problema y a cada uno de los objetivos de investigación propuestos incluyendo las repercusiones que tendrán para la entidad investigada, para concluir con la discusión de estos resultados esperados comparándolos y contrastándolos con tres investigaciones sobre la temática trabajada.

Con este proyecto, INCOIN aporta un carácter práctico a las tres asignaturas implicadas y promueve el acercamiento y conocimiento de contextos reales socioeducativos con el objeto de analizar las prácticas inclusivas que se están desarrollando para, a partir de una intervención sociocultural, favorecer la inclusión social de los colectivos de mayor vulnerabilidad.

Este curso académico y dados los debates políticos y lingüísticos acerca del uso no sexista del lenguaje, hemos sentido la necesidad de abordar, en los proyectos del alumnado, la visibilización de la identidad de género. Los seminarios “Nombrar en femenino” y “Expresiones en la comunicación” se han trabajado en la plataforma Moodle a partir de diferentes documentos y en la evaluación, a partir de una rúbrica, de las diferentes tareas del proyecto. De este modo, ha sido una labor expresa de los grupos de trabajo el uso de un lenguaje igualitario en la redacción de la tarea final.

En la experiencia ha participado un total de 62 estudiantes (84.1% mujeres, edad media=22.54 años), distribuidos a lo largo de doce grupos de trabajo, los cuáles han

desarrollado su proyecto sobre las siguientes temáticas de actuación, propias de la labor profesional de la educación social: Sexualidad y diversidad funcional; Mecanismos de participación ciudadana; Educación afectivo sexual en la población adolescente; Claves de la violencia de género en la población adolescente; Ocio en la población de etnia gitana; Absentismo escolar de la población adolescente; Estereotipos hacia la inmigración de la población adolescente; Cooperación al desarrollo; Prostitución; Adicciones e Incorporación a la vida laboral de las personas con diversidad funcional.

2.3. Instrumentos de valoración de la propuesta

Debido a las modificaciones sufridas por el proyecto los criterios de evaluación de esta propuesta, así como la instrumentación de la misma y su puesta en marcha, se han llevado a cabo como se expresa a continuación.

La adquisición de competencias comunicativas con perspectiva de género se llevó a cabo mediante un seminario de carácter presencial y reforzado con la puesta en marcha de una matriz DAFO al finalizar la docencia de las distintas materias que componen el proyecto.

La implicación de las entidades sociales, la cuál iba a ser valorada mediante un grupo de discusión entre los meses de abril y mayo, no ha podido ser ejecutada al limitar todas ellas el acceso de nuestro alumnado a sus instalaciones y programas.

La evaluación de la tarea final de curso realizada por los grupos de estudiantes, donde se valoran las competencias adquiridas para la intervención en diferentes contextos de intervención de la educación social se ha llevado a cabo mediante una rúbrica de evaluación, obviando la exposición pública del resultado final de los proyectos. En esta herramienta se han tenido en cuenta los siguientes indicadores, analizándose en cuatro niveles de desempeño (excelente, bien, mejorable y deficiente): presentación y redacción, fundamentación teórica, metodología, resultados esperados, mapa de relaciones, propuestas de intervención, bibliografía, anexos, inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y uso del lenguaje no sexista.

Se ha evaluado la implicación y satisfacción del alumnado con el apoyo de un cuestionario en formato escalar (grado de acuerdo a lo largo de una escala de cinco puntos). Este se ha implementado en la última sesión de aula por medio de un formulario de Google. Debido a la situación excepcional derivada del estado de alarma generada por

la pandemia del COVID-19, cobra especial relevancia la información que esta herramienta ha aportado para poder mejorar esta propuesta de aula en situaciones similares y en los próximos cursos. Está configurado por un total de 35 preguntas, distribuidas a lo largo de las siguientes dimensiones de análisis: datos de identificación, contenidos del programa práctico, desarrollo del programa práctico, uso del lenguaje no sexista y satisfacción.

Se ha posibilitado la expresión de libre del alumnado en la valoración de este trabajo, tomando en consideración que el mismo ha tenido que ser modificado una vez dio comienzo la actividad docente presencial y ya sentadas las bases del mismo, mediante la puesta en marcha de una matriz DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). Esta ha sido cumplimentada por cada coordinador y coordinadora de los grupos de trabajo como tarea en la plataforma Moodle, una vez finalizada la docencia.

3. RESULTADOS

La imposibilidad de llevar a la práctica los objetivos de investigación e intervención, propios de la propuesta interdisciplinar planteada en la metodología, ha supuesto entender el trabajo como un deseo y no como una realidad. Esto ha sido identificado por el alumnado como un primer conflicto académico y emocional, al ver frustradas sus oportunidades de contactar con escenarios propios de su labor profesional. Las dificultades técnicas, tanto del profesorado como del alumnado, para llevar a cabo desde sus lugares de confinamiento las tareas virtuales que han suplido a la propuesta presencial, se convierten en el segundo elemento objeto de juicio que supone un menoscabo en el cumplimiento íntegro de los objetivos formulados en la propuesta inicial.

La percepción de frustración manifestada por diversos medios por el alumnado a lo largo de los meses de confinamiento, tiene su reflejo directo en la valoración que se hace del desarrollo del programa práctico. A pesar de entender de que el profesorado se ha implicado en el seguimiento del trabajo ($M=3,36$; $DT=1,203$), consideran que la adaptación de la propuesta a un formato virtual a través de la plataforma Moodle no ha sido del todo viable, siendo valorados los ritmos de trabajo como poco adecuados ($M=2,66$; $DT=1,180$), por lo que los tiempos que ha estimado el profesorado para desarrollar cada tarea han sido entendidos como insuficientes ($M=2,73$; $DT=1,107$), pero percibiendo que las pautas marcadas para el desarrollo de las tareas virtuales han servido

medianamente para el correcto desarrollo de los elementos del trabajo demandado (M=2,92; DT=1,151) (ver tabla 1).

Tabla 1

Valoración del desarrollo del programa práctico

Desarrollo del programa práctico	Media	DT
Los ritmos de trabajo planteados en la plataforma Moodle han permitido desarrollar correctamente cada tarea demandada	2,66	1,180
El profesorado se ha implicado en el seguimiento del trabajo	3,36	1,203
Las tareas propuestas en la plataforma Moodle han servido de guía para el correcto desarrollo de los elementos del trabajo	2,92	1,151
La adaptación del proyecto INCOIN al formato no presencial ha sido adecuada	2,84	1,160
Se ha estimado adecuadamente el tiempo necesario para desarrollar cada tarea del trabajo	2,73	1,107

En referencia al empleo del lenguaje no sexista en el desarrollo global del proyecto por parte de cada grupo de estudiantes, y siendo este el objetivo principal de esta actuación docente, el alumnado del segundo curso de Educación Social entiende que esta disciplina debe visibilizar los estereotipos asociados al género para combatirlos de forma constructiva en pos de una igualdad real (M=4,48; DT=0,762), por lo que el desarrollo de las actividades desarrolladas durante este cuatrimestre, centradas el uso activo de un lenguaje no sexista en la redacción de las distintas tareas de INCOIN (M=4,48; DT=0,751), les ha permitido conocer las claves del lenguaje no sexista en el discurso profesional de la Educación Social (M=3,89; DT=0,784) para usar cotidianamente este discurso en su futura profesión (M=3,89; DT=0,993), lo que les hace ser capaces de identificar y aplicar un lenguaje no discriminatorio que visibilice la identidad de género (M=4,16; DT=0,645) (ver tabla 2).

Tabla 2

Valoración del empleo del lenguaje no sexista en el desarrollo del proyecto

Uso del lenguaje no sexista	Media	DT
La perspectiva de género supone un compromiso de análisis de las interacciones entre hombres y mujeres	3,89	0,993
Conozco las claves del lenguaje no sexista en el discurso profesional de la Educación Social	3,89	0,784
Soy capaz de identificar y aplicar un lenguaje no discriminatorio que visibilice la identidad de género	4,16	0,645

Uso habitualmente un lenguaje no sexista e igualitario en mis interacciones cotidianas	3,75	0,751
Hemos usado un lenguaje no sexista en la redacción de las distintas tareas que configuran el proyecto INCOIN	4,48	0,762
La Educación Social debe visibilizar los estereotipos asociados al género para combatirlos de forma constructiva en pos de una igualdad real	4,70	0,513

En definitiva (ver tabla 3), este alumnado se siente satisfecho con su participación en esta propuesta práctica (M=3,66; DT=1,256), entendiendo que la misma se debe a su alto nivel de implicación (M=4,34; DT=0,745) y a la participación activa de los compañeros y compañeras del grupo de trabajo (M=4,25; DT=0,967). Sus expectativas se han visto frustradas debido a la situación generada por el estado de alarma (M=2,20; DT=1,091), lo que supone percibir poco interesante esta propuesta de trabajo (M=2,66; DT=1,200). Sin embargo, y a pesar de estas manifestaciones, entienden que esta propuesta es de utilidad para conocer los espacios socioeducativos donde ejercerán la labor de la educación social (M=3,20; DT=1,133), siendo entendido, por lo tanto, como un trabajo provechoso para su futuro profesional (M=3,07; DT=1,065).

Tabla 3

Satisfacción general con el proyecto

Satisfacción	Media	DT
Me he implicado en la propuesta práctica de las asignaturas	4,34	0,745
Se han cumplido mis expectativas respecto al trabajo	2,20	1,091
Esta propuesta práctica es de utilidad para conocer los espacios socioeducativos de nuestra realidad profesional	3,20	1,133
Me ha resultado muy interesante participar en esta propuesta de trabajo	2,66	1,200
El nivel de participación de las y los compañeros y compañeras del grupo ha posibilitado la realización exitosa del proyecto.	4,25	0,967
Considero que el trabajo realizado será provechoso para mi futuro profesional	3,07	1,065
Me siento satisfecha o satisfecho con mi participación en esta propuesta práctica	3,66	1,256

La realización de una matriz DAFO, con el objeto de valorar el desarrollo del proyecto de aula en periodo de confinamiento, ha aportado información relevante acerca de los puntos fuertes y los elementos susceptibles de mejora de esta propuesta de trabajo. La misma ha sido cumplimentada por cada uno de los coordinadores y coordinadores de los doce grupos de prácticas en los que quedó distribuido el gran grupo, siendo los

resultados de cada cuadrante consensuados entre los componentes de los equipos (ver tabla 4).

Tabla 4

Resultados de la matriz DAFO de valoración grupal del proyecto INCOIN

DAFO	Resultados	f	%
DEBILIDADES	Distanciamiento físico de los integrantes del grupo a la hora de trabajar y desconocimiento de los mismos	5	41,66
	Estrés y ansiedad ante la situación sobrevenida	5	41,66
	Falta de conocimiento previos para la realización de un proyecto de investigación	4	33,33
	Dificultad a la hora de cuadrar los horarios para realizar las distintas tareas	4	33,33
	Las diversas situaciones personales de cada miembro del grupo que en algunas ocasiones impedían el desarrollo de reuniones virtuales para llevar a cabo las tareas	3	25,00
	Dificultad en la comunicación en algunas ocasiones por el contacto vía online, provocando diferentes interpretaciones para la realización de la tarea	3	25,00
	Falta de interés y desmotivación	3	25,00
	Distanciamiento físico y falta de información de la entidad	2	16,66
	Poca experiencia para trabajar telemáticamente	2	16,66
	Pérdida de tiempo en la coordinación y en la toma de decisiones	2	16,66
	Falta de conocimientos para abordar algunas tareas	2	16,66
	Impuntualidad de los integrantes del grupo a la hora de realizar las reuniones virtuales	2	16,66
	FORTALEZAS	Mayor unión, cohesión, comunicación y organización de grupo, en general buen ambiente, favoreciendo el conocimiento de la forma de trabajar de los miembros del grupo para potenciar sus capacidades	9
Aprendizaje en la utilización de recursos informáticos para afrontar situaciones de confinamiento		7	58,33
Capacidad para resolver los conflictos o problemas que se presentan en el trabajo en grupo telemático		7	58,33
Fomenta la creatividad, la búsqueda de más soluciones, ideas y puntos de vista diferentes		5	41,66
Buena coordinación y comunicación a la hora de desarrollar el trabajo por parte de los miembros del grupo		4	33,33
Asunción de responsabilidades y disposición para completar la información por parte de los miembros del grupo durante el desarrollo del proyecto		2	16,66

Tabla 4 (cont.)

Resultados de la matriz DAFO de valoración grupal del proyecto INCOIN

DAFO	Resultados	f	%
AMENAZAS	Dificultad de contacto con las diferentes entidades e imposibilidad de intervención a través de la implementación de los instrumentos elaborados	1	91,66
	Problemas de comunicación y fallos en las conexiones de Internet	9	75
	Alto volumen de trabajo encomendado por las distintas asignaturas	3	25
	Impresión de poco consenso entre los docentes en cuanto a la resolución de dudas	2	16,66
	Falta de reuniones físicas y de trabajo en el aula	2	16,66
	Consecuencias derivadas de la pandemia sufrida, que afectan a los miembros del grupo en el plano emocional y psicológico	2	16,66
	Explicaciones en la plataforma Moodle para desarrollar las tareas, han resultado escuetas en algunas ocasiones, unido al exceso de tareas	2	16,66

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

	Percepción de una inadecuada adaptación para el desarrollo de las tareas debido a la insuficiencia de datos que se deberían tener para el proyecto, ya que, nos ha ocupado mucho tiempo y algunas tareas han resultado subjetivas y abstractas	2	16,66
OPORTUNIDADES	Obtener herramientas y habilidades para trabajar en situaciones de confinamiento	5	41,66
	No hay excusas para quedar, debido a que todos y todas estamos en casa, lo que conlleva comodidad para hacer las tareas	4	33,33
	Aprendizaje y soltura en el manejo de las TIC	4	33,33
	Respuesta rápida de los profesores tras preguntar dudas del proyecto	3	25,00
	Obtener correcciones semanales de las diferentes partes del proyecto de investigación muy completas	3	25,00
	Disponibilidad de material digital de todo el grupo que facilitaba la elaboración de las tareas	3	25,00
	Disponibilidad de Foros de Dudas como herramienta para contactar con el profesorado	2	16,66
	Se ha desarrollado nuestro sentido creativo	2	16,66

Atendiendo a las debilidades encontradas durante el proceso de realización del proyecto de trabajo, de los doce grupos consultados, el 41,66% manifiestan que les ha costado adaptarse al distanciamiento físico de las y los integrantes del grupo para la relación de las tareas, ocasionando estrés y ansiedad por la situación de confinamiento vivida. A su vez, manifiestan que no tenían los conocimientos previos para llevar a cabo un proyecto de investigación y que la situación de confinamiento ha dificultado el cuadrar horarios para mantener reuniones con el fin de elaborar las tareas solicitadas (33,33%). Asimismo, las situaciones personales de algunos y algunas estudiantes han dificultado el desarrollo efectivo de las tareas, provocando diferentes interpretaciones para la realización del trabajo, generando desinterés y desmotivación (25,00%).

Con respecto a las fortalezas, nueve de los doce grupos (75,00%) argumentan que esta nueva forma de trabajo impuesta por el estado de alarma ha favorecido la cooperación, la implicación y la participación de los y las integrantes de los grupos. Esto ha supuesto que los grupos se unan más, favoreciendo la comunicación intragrupo y conocer las destrezas y capacidades de cada miembro para potenciarlas. Además, valoran muy positivamente que el trabajar desde casa les ha permitido aprender recursos tecnológicos para afrontar la situación de confinamiento y les ha ayudado a resolver los conflictos y las fricciones que hayan podido surgir, de manera telemática (58,33%), desde un posicionamiento divergente (41,66%).

Las amenazas manifestadas por los grupos, cuyo porcentaje ha sido más alto, se centran en la dificultad de contacto directo con las entidades y asociaciones objeto de estudio y los problemas de comunicación y fallo en la conexión a internet (91,66% y

75,00%, respectivamente). Este alumnado percibe que el trabajo encomendado por las tres materias es muy elevado (25,00%).

Por último, las oportunidades recogidas más valoradas por el alumnado se basan en la posibilidad de obtener herramientas y habilidades para trabajar en situaciones de confinamiento (41,66%). A su vez, el 33,33% de los grupos participantes destaca que el estado de alarma ha evidenciado que no hay excusas entre los miembros del grupo para quedar, ya que todo el mundo está en casa y les ha permitido aprender a manejar las herramientas TIC. Por otro lado, es destacable, en un 25,00%, la rapidez en la respuesta a las dudas por parte del profesorado, así como las correcciones periódicas de las diferentes partes del proyecto demandado.

En definitiva, el desarrollo del proyecto INCOIN ha sido valorado como valioso y atractivo para el alumnado, con el inconveniente de no haber podido trabajar de manera cercana en la entidad o asociación elegida, y la dificultad de no poder observar resultados reales sobre la investigación llevada a cabo. Además, esta situación excepcional ha evidenciado los valores personales y grupales de cuidado, comunicación, unión y cohesión, aunque hayan surgido algunas fricciones y conflictos que han sabido solucionar adecuadamente.

4. DISCUSIÓN

Las consecuencias en la adaptación inmediata de la docencia presencial a la virtual derivada de la problemática del COVID-19, ponen de manifiesto la necesidad de abordarla desde la reflexión de las estrategias, los roles y los recursos que permitan dinamizar las asignaturas, sin desprecio al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (García-Plana y Taberna-Torres, 2021).

La docencia virtual no favorece una rica interacción entre el equipo docente y el alumnado, es decir, el contacto visual, la identificación de gestos, miradas, etc., que se producen en el espacio físico del aula, quedan desdibujados en el proceso de aprendizaje a través de los dispositivos tecnológicos, olvidando la parte emocional y provocando un aprendizaje más lento (Bueno y Portero, 2018). Por ello, y en especial en la universidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha reforzado la importancia de la semipresencialidad de la formación, ya que posibilita romper las limitaciones temporales y geográficas,

permitiendo algún contacto con el profesorado y con los compañeros y compañeras (Pallisé, et ál., 2016).

Moreno-Rodríguez (2020) expone que todas estas circunstancias derivadas de la adaptación de la docencia están cuestionando los títulos de grado, puesto que están priorizando algunos contenidos y competencias que realmente no capacitan para el ejercicio profesional. Por tanto, las acciones de flexibilización y adaptación curricular son necesarias para poder generar un aprendizaje que garantice la calidad de la formación.

Ante esta incertidumbre, la propuesta académica aquí presentada está orientada a la semipresencialidad y a la virtualidad en función de la evolución de la pandemia, relacionando de un modo significativo la formación disciplinar con la adquisición de competencias socioemocionales y el uso pedagógico de las plataformas virtuales.

5. CONCLUSIONES

A pesar de las dificultades que la pandemia ha generado, este grupo de estudiantes ha adquirido una serie de competencias, no solo de carácter disciplinario y curricular asociadas a las materias implicadas en el proyecto, sino una serie de habilidades y destrezas propias para el ejercicio de la profesión para la que capacita el Grado en Educación Social: autoconocimiento e inteligencia emocional, estrategias de expresión y comunicación, capacidad de liderazgo, habilidades para trabajar en equipo, estrategias para la regulación de conflictos y procedimientos para la toma de decisiones.

Por otro lado, la presencia de tres asignaturas en sendos espacios diferentes de la plataforma de teleformación Moodle para el seguimiento de las tareas, ha multiplicado en el alumnado la sensación de ausencia, repetición y falta de coordinación entre ellos y el profesorado.

Por otra parte, se ha puesto en evidencia que el lenguaje, como el género o la discapacidad, es una construcción social (Borja, 2018), por lo que no es estático ni está sujeto a patrones culturales y/o sociales no permeables al cambio. En este proceso, las universidades se constituyen agentes dinamizadoras que apuesten por el empleo crítico y reflexivo de un lenguaje inclusivo y, en esta línea, el alumnado ha incorporado en la redacción y el discurso de sus trabajos expresiones no sexistas.

El COVID-19 nos ha apartado de las aulas, de la presencialidad, y nos ha invitado a trasladarnos a un espacio virtual con infinitas posibilidades que apenas dominamos, tanto el alumnado como el profesorado, pero no ha supuesto una barrera difícil de franquear.

REFERENCIAS

- Alberich, T. (2008). IAP, redes y mapas sociales desde la investigación a la intervención social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 8(1), 131-151.
- Borja, G. (2018). El uso del lenguaje sexista: Una mirada desde la academia. *Revista Ciencias Sociales*, 1(40), 249-257.
<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CSOCIALES/article/view/1268>.
- Bueno, D. y Portero, M. (2018). El placer de aprender. *Revista Aula*, 275, 12-22.
- García-Plana, M.I. y Taberna-Torres, J. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencialidad en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *Internacional Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 177-187.
<https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>.
- Jiménez, M. L., Román, M. y Traverso, J. (2011) Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 174-183.
- Miranda, D., Freire, M., y Jervis, M. (2019). Asimetría, poder y construcción de género, ¿un camino para conseguir igualdad? *Revista de Estudios Políticos y Estratégicos*, 7(1), 104-121.
- 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(3e), 1-6.
- Pallisé, J.S., González, C.B., Verges, C.B. y Daniel, M.B. (2016). La semipresencialidad en Educación Superior: casos de estudio en los grados de la Universidad de Barcelona. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 58, 622-635.
- Quesada J. y López A. (2010). Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en las aulas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 41-58.

CAPÍTULO 77

LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN EN TIEMPOS DE LA COVID-19

Pilar Colás-Bravo, Jesús Conde-Jiménez, Irene García-Lázaro

1. INTRODUCCIÓN: LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FID) Y LA COVID-19

La comunidad educativa enfrenta uno de los mayores retos de su historia más reciente: una imprevisible y desconcertante pandemia mundial. La COVID-19 ha modificado la forma de entender la educación, desarrollando nuevos paradigmas conceptuales y metodológicos para trabajar en las aulas, y fuera de ellas, por lo que su abordaje plantea comprender los cambios tan repentinos a los que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha sometido en los últimos meses. La organización internacional UNICEF (2020) apunta en su estudio sobre el impacto de la COVID-19 que la respuesta docente ha sido ajustada a las demandas educativas que requería la situación; sin embargo, el fortalecimiento de la FID será el factor determinante para que el profesorado aborde próximas circunstancias similares sin sacrificar su bienestar docente. Esta idea de robustecer la FID se encuentra conectada con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible planteados por la UNESCO para la próxima década, entre los cuales sobresale el Objetivo 4 y su mejora de la educación a todos los niveles. Se insta así al reconocimiento de la profesión docente y de su rol determinante para la sociedad.

Una de las consecuencias de la COVID-19 ha sido la supresión o desplazamiento de las relaciones humanas como pilar de todas las etapas educativas. Entendemos a las relaciones como el conjunto de interacciones, unidos a la expresión facial y gestual, al contacto físico y, por ende, al desarrollo emocional. La situación ha afectado indudablemente a otras áreas como la atención personalizada, el trabajo con la diversidad del alumnado ajustándose a sus necesidades, y la gestión de tecnologías. Sobre las TIC, los estudios internacionales realizados en torno a la COVID-19 (Babatunde Adedoyin y Soykan, 2020; Košir et al., 2020) las consideran el único medio de interacción entre los

agentes educativos a lo largo de la pandemia (i.e. ordenadores, aplicaciones de reunión virtual o entornos online). Estas herramientas han permitido la comunicación asincrónica y sincrónica para mantener al alumnado *conectado* al sistema educativo. Sin embargo, la conexión a internet y la disponibilidad de recursos digitales no han sido accesibles a todas las familias, lo que ha causado estragos en la comprensión de aprendizajes tanto del alumnado como de los futuros docentes, aumentando así la brecha digital.

El profesorado en formación, como grupo estructural de la comunidad educativa, ha sufrido esta gestión drástica de múltiples factores al comienzo de la COVID-19. Se ha producido una pausa en la puesta en marcha de paradigmas que guían las últimas tendencias educativas, como el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos o la educación en valores. Lo abordado hasta la fecha en las facultades de educación se ha visto interrumpido poniendo sobre la mesa la capacidad de adaptación, resiliencia y creatividad del docente. Por todo ello, el interés de la investigación se dirige a conocer cómo ha afectado la COVID-19 a la FID y al desarrollo profesional en los centros educativos.

2. LAS PRÁCTICAS EXTERNAS Y LA FID: RUPTURA DE UNA SIMBIOSIS DE APRENDIZAJE

Las prácticas externas presentan variedad de beneficios en su realización durante la FID. Como característica definitoria, permiten observar la conexión entre Universidad y centros educativos mediante un acompañamiento del futuro profesorado en los centros, permitiéndole desempeñar su futura labor en el contexto aula. Esta unión se encuentra mediada por múltiples agentes educativos, como las ya mencionadas tecnologías, una estructura horizontal de colaboración entre tutor/a profesional y futuro maestro/a, y una reciente perspectiva hacia el tratamiento de temáticas transversales como contenido formativo (i.e. la justicia social, la cuestión de género o la diversidad). En esta coexistencia de diversos factores, las prácticas externas son experiencias profesionalizantes que, incluso, condicionan el abandono o el *engagement* con ser docente a largo plazo (Mena et al., 2016).

Durante la pandemia, los futuros maestros/as enfrentan retos en sus prácticas acompañados de un modelo de referencia como docente: los tutores/as profesionales. Con ellos/as, abordan elementos como dar clase con una ratio menor atendiendo al alumnado

que no asiste al aula; priorizar la salud y seguridad física y mental, desplazando el contenido curricular a un segundo plano; trabajar la motivación, gestión emocional y rendimiento, y evaluar sus capacidades apoyándose en la comunidad educativa. A través de los tutores/as el futuro profesorado explora su propia identidad docente mediante la gestión del aula, la generación de estrategias y actitudes profesionales, o las relaciones con sus iguales y el alumnado (Van Nuland et al., 2020). El primer confinamiento forzó a observar en sus tutores/as profesionales cómo enfrentaban la situación y se desenvolverían en entornos virtuales. La reflexión que esto suscitó es un foco de investigación interesante para conocer los cambios que condicionan ahora las futuras experiencias de prácticas y las nuevas necesidades a las que dar respuesta como futuros maestros/as (Darling-Hammond y Hyler, 2020).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Objetivos

El objetivo general de esta investigación es explorar las percepciones de futuros docentes sobre su formación inicial frente a la COVID-19.

Este objetivo se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- a) Conocer la visión de la profesión docente que el futuro profesorado ha generado como consecuencia de la COVID-19
- b) Explorar la perspectiva de los futuros docentes hacia sus próximas prácticas externas insertas en la COVID-19
- c) Indagar en la consideración de la tutorización de prácticas externas que los futuros docentes muestran ante la COVID-19

3.2 Diseño de investigación

El diseño metodológico escogido se enmarca en el paradigma cualitativo mediante un diseño de investigación de estudio de casos múltiples. Para su abordaje, se selecciona la entrevista semiestructurada como recurso que permite explorar las formas de comprensión de la muestra participante sobre los temas propuestos (Hobson y Townsend, 2014).

3.3 Participantes

La muestra participante se compone de 9 estudiantes: 8 mujeres y 1 hombre, que realizan sus estudios de Educación Primaria y Educación Infantil en la Universidad Loyola Andalucía. El margen de edad se sitúa entre los 19 y 21 años. Los futuros docentes realizaron sus primeras prácticas externas en el curso académico 2019-2020; actualmente realizan su tercer año de estudios.

Una miembro del grupo investigador, docente en la universidad de pertenencia de los participantes y tutora de prácticas externas, contactó con ellas y con él para ofrecerles abordar el estudio conjuntamente. Para la propuesta de participación se recurrió al formulario de consentimiento provisto por el Comité de Ética de la Universidad, el cual, además, dio su Visto Bueno a la investigación. Las entrevistas se llevaron a cabo individualmente vía online a través Microsoft Teams durante septiembre de 2020.

3.4 Instrumento

Se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas siguiendo un protocolo de categorías y subcategorías previamente establecido sobre tres dimensiones de interés que se muestran en la tabla 1. El protocolo se enmarca en investigaciones recientes que aparecen en este estudio y que apuntan a tres pilares para la investigación educativa: el análisis de buenas prácticas y reflexiones durante el primer confinamiento, la importancia de la FID, y la atención a la labor de los centros educativos. Ante ello, el protocolo de entrevistas sigue el modelo propuesto por Izadinia (2015) por las similitudes entre los objetivos de investigación y los grupos muestrales.

3.5 Procedimiento y análisis de la información

El proceso metodológico comienza con la transcripción de las entrevistas y su codificación para vincular los fragmentos de texto con el protocolo establecido previamente. Se ha utilizado el software Atlas.ti (versión 8) para realizar un análisis temático de contenido. Este análisis parte de los objetivos de investigación anteriormente propuestos y que tienen su correspondencia con las dimensiones exploradas en la

literatura. Estas dimensiones se dividen, a su vez, en categorías y subcategorías más específicas que se muestran en la siguiente tabla 1.

Tabla 1

Estructura del estudio y sistema de categorización para las entrevistas

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Código
Profesión docente COVID-19	Cat. 1: Reflexiones	Rol docente	Reflex_doc
		Afrontamiento	Tutor_pande
		Cambios	Impact_pand
		Importancia de prácticas	Impact_pract
Prácticas externas	Cat. 2: Expectativas	Expectativas como docentes	Expect
		Cambios como docentes	Camb
		Cualidades personales	Cualid
Tutorización de prácticas externas	Cat.3 Valoraciones	Defectos personales	Defect
		Estado emocional del tutor/a profesional	Tut_emoc
		Cualidades del tutor/a profesional	Tut_cual
		Tutorización	Tutorizacion
		Análisis del tutor/a profesional	Tut_anal

Tal y como se muestra, la dimensión *Profesión Docente y Covid-19* busca explorar las reflexiones que la situación de confinamiento generó en los futuros docentes. Por ello, aspectos concretos para el análisis son la valoración que realizaron del papel del profesorado ante la pandemia, qué mecanismos habrían puesto en marcha si hubiesen sido tutores/as de aulas de primaria o infantil ante esa circunstancia, qué cambios perciben que la COVID-19 ha generado en su percepción y sentimientos hacia la profesión, y qué relevancia tienen para ellos/as las próximas prácticas externas aún en situación de emergencia sanitaria. La dimensión 2, *Próximas prácticas externas*, trata de indagar en las expectativas e ilusiones que la muestra participante presenta ante sus próximas prácticas. Esto se concreta en conocer aquellos elementos que creen que van a encontrar en los centros educativos a su llegada, los cambios que buscan alcanzar como docentes con respecto a prácticas anteriores, y descubrir cómo se autoperciben (cualidades y defectos) para afrontar la COVID-19 durante sus prácticas. Finalmente, la dimensión 3,

Tutorización de prácticas externas, se centra en explorar las sensaciones e impresiones hacia la figura del tutor/a de prácticas. Para ello, se indaga en las expectativas de los participantes hacia el estado emocional de los tutores/as, en las cualidades que buscan hallar en estas personas, en la consideración del proceso de tutorización, y en aspectos que los futuros docentes quieren analizar de sus tutores/as durante las prácticas.

4. HALLAZGOS

A continuación, se presentan los hallazgos de cada categoría general, destacando puntos en común de los participantes y peculiaridades de sus intervenciones.

4.1 Primer subobjetivo: visión de la profesión docente como consecuencia de la COVID-19

En cuanto al análisis del **rol docente** durante los meses de confinamiento, los participantes afirman que la realidad vivida les hizo reflexionar sobre la capacidad de superación del profesorado, haciendo una referencia constante a este grupo de pertenencia. Un ejemplo fue la contrastación de puntos de vista que realizaron con sus iguales sobre la situación. En las intervenciones manifiestan que reflexionaron sobre cómo sus profesores/as desde la Universidad y los pertenecientes a los centros educativos trabajaban en los inicios de la COVID-19: *“Comparaba con mis amigas de la carrera los elementos que se estaban llevando a cabo bien o mal desde la Universidad y lo que hemos podido observar en los docentes de los colegios durante el confinamiento”* (Participante 8). *“He reflexionado sobre cómo la Universidad nos prepararía para afrontar una situación así, ver cómo los profesores de la facultad afrontaban esta circunstancia me hizo entender cómo reaccionaría yo en su lugar y qué soluciones propondría”* (Participante 9).

Sobre la subcategoría que plantea **cómo habrían afrontado el confinamiento siendo tutores**, los participantes se centran en el análisis de 3 agentes: el profesorado joven o recién incorporado a los centros y con pocas estrategias para evitar el contacto físico y adaptar el espacio a las circunstancias; las familias, sobre todo las más desaventajadas en cuestiones TIC, y cómo evitar el absentismo escolar desde los hogares; el profesorado *senior*, menos hábil con TIC y/o poniendo en riesgo su propia salud. Con respecto a los maestros/as, los participantes hablan del estrés que la situación les ha

causado paulatinamente, y reconocen que se habrían apoyado en sus iguales como docentes si hubiesen tenido que afrontar el confinamiento. En relación con las familias, señalan a la brecha educativa, incrementada por las desigualdades en el alumnado debido a las TIC. Sobre las tecnologías, por un lado, las valoran como medio imprescindible para la continuación de la educación, por otro lado, consideran que han suprimido el contacto emocional característico del “cara a cara”: *“La excesiva presencia de tecnologías genera frialdad tras una pantalla, evoca menos emoción, y conlleva una disminución de la transmisión de contenido que intentamos como docentes; esto desemboca en una reducción del interés y la motivación del alumnado”* (Participante 6). A pesar de buscar medios tecnológicos que suplieran la falta de contacto, los participantes reconocen que las tecnologías no serían medios eficaces en la generación de aprendizajes significativos si en sus manos estuviese gestionar dicho proceso. Destacan el uso de redes sociales, como la plataforma Instagram: *“Instagram facilita la conexión desde los hogares a través de dispositivos móviles, que es un medio más conocido para las familias”* (Participante 8). En general, subrayan como tarea prioritaria “enganchar” a los niños/as al sistema educativo, dejando el contenido curricular a un lado. Para ellas y para él, en comparación con Primaria, la Educación Infantil es la etapa más compleja de sobrellevar como tutores/as en el confinamiento por las características de la fase evolutiva que implica. Desde su percepción, aspectos que la COVID-19 ha suprimido en Educación Infantil son el descubrimiento del propio cuerpo, el conocimiento del entorno y de los iguales.

Con respecto a la subcategoría sobre su **mirada hacia la profesión**:

“La profesión ahora es menos atractiva ya que la COVID-19 ha generado un incremento del tiempo invertido en el trabajo, mayor dedicación y esfuerzo diarios, y menos disponibilidad de horario personal fuera de la labor docente. Esto coarta el carácter multifactorial de la profesión que debe atender realidades diversas y gestionarlas al mismo tiempo. Por lo tanto, la supervisión de aspectos vitales, como las necesidades básicas en Infantil, se reduce drásticamente” (Participante 2).

Los participantes hacen hincapié en la importancia de la FID como preparación en actitudes y habilidades ante la COVID-19. Enumeran algunas como la resiliencia, el optimismo, la improvisación y las habilidades digitales. En aquellos casos en los que los participantes conocen a docentes estrechamente, la sensibilización hacia la problemática es más evidente, por ejemplo, la madre de la estudiante 3 es maestra de infantil; las participantes 4 y 5 mantienen relación con el claustro de su anterior centro de prácticas.

Cuando hablan de cómo ha cambiado su visión hacia ser maestros/as, los estudiantes abren más los ojos, gesticulan con las manos en mayor medida y suspiran al mencionar los efectos sufridos colateralmente al tener familiares o conocidos implicados en la pandemia. Todos hacen hincapié en que la sociedad ha percibido el valor de la educación y el papel fundamental de los docentes más que nunca y, sin duda, más que antes: *“Las familias han sido más pacientes y flexibles en comparación con meses previos a la COVID-19”* (Participante 4). Por otro lado, la importancia de la formación permanente es un argumento señalado. Los participantes 1, 3 y 6 apuntan a la incoherencia que supone formarse durante la FID en estrategias didácticas cooperativas, grupales, en valores como la generosidad, el trabajo en equipo, las emociones, etc., y que la llegada del virus haya forzado volver al trabajo de aula individual, a pedir al alumnado que no comparta sus cosas, etc.

Aparece la figura infranqueable del docente que puede con todo: *“Tenemos la responsabilidad de mantener la calma, transmitirla al alumnado y a las familias para considerar los centros como lugares seguros”* (Participante 1); *“Es evidente la diferencia entre docentes que adaptan la rutina diaria a la situación de pandemia, o cuando sólo hacen un trasvase al formato online, tanto en la universidad como en los centros educativos”* (Participante 9); *“(…) el mundo para, pero la educación continua. Se puede disminuir el ritmo en otras profesiones, pero a la educación se le pide que siga adelante, se le exige incluso más, aunque sea indirectamente”* (Participante 3). Sin embargo, al hilo de la relevancia de la figura docente, una estudiante discrepa: *“los docentes no son un componente fundamental. Sirven de guía, dan libertad al niño/a, promoviendo el aprendizaje autónomo, pero la COVID-19 ha hecho que ya no exista esa dependencia de generaciones pasadas hacia la figura del profesor/a”* (Participante 6). En este sentido, las TIC han tomado protagonismo frente al profesor/a: *“Ha habido una evolución de las tecnologías como necesidad, en lugar de considerarse solamente una tendencia: será el futuro”* (Participante 7).

Ante estas premisas, la subcategoría que abarca la **importancia de hacer prácticas externas en situación de COVID-19** revela que los participantes ven su papel en los centros como ayuda y oportunidad para destacar su valía profesional. Las participantes 5 y 9 resaltan la idea de “aportar” en sus prácticas, término que repiten constantemente. Vivir éstas en mitad de la pandemia presenta dos facetas: por un lado, la calma, autoridad y seguridad al ser las segundas prácticas; por otro lado, el miedo e inseguridad por la

complejidad de gestionar la COVID-19: “Será muy bonito e interesante observar al docente en el aula gestionando el currículo a través de nuevas estrategias que subrayen la salud” (Participante 6); “Es una oportunidad única para descubrir la educación desde otra perspectiva” (Participante 3); “Unas prácticas en formato online también podría ser de utilidad si contamos con que algo como la pandemia podría ocurrir nuevamente: ha venido para quedarse” (Participante 7); “Se trata de hacer llegar la escuela donde no es posible, por ejemplo, por motivos de enfermedad, por lejanía al centro educativo, etc., es otro beneficio de próximas prácticas semi presenciales” (Participante 9).

4.2 Segundo subobjetivo: perspectiva hacia próximas prácticas externas

Las dos primeras subcategorías se entrelazan: lo que **creen que encontrarán debido a la COVID-19** y los **cambios que aspiran a alcanzar**: “habrá más inestabilidad, más desconcierto. Esta inquietud sobre lo que encontraré puede hacer que deje de ser el maestro que quiero ser” (Participante 2). El miedo a circunstancias impredecibles y el sentimiento de culpabilidad por no dar respuestas adecuadas es otra expectativa.

La construcción de su identidad como docentes es uno de los temas recurrentes en común a todos los participantes. Su definición de identidad pasa por conocerse mejor en cuanto a las estrategias que utilizan para gestionar el aula, ganar autoridad, desarrollarse en otras facetas como la interpersonal con familias y alumnado, e ir generando su perfil docente. Destacan la búsqueda de conocimiento sobre sí mismas/os en contextos de prácticas diferentes como el que tradicionalmente abordaron y ponerse a prueba: “espero mejorar, concretamente, en la gestión de aula, y dar respuesta a las demandas de manera precisa y eficaz” (Participante 3); “lo que haré será poner a la tutora profesional como vía intermedia cuando quiero ayudar a un alumno, en lugar de ayudar al niño/a directamente, como habría hecho en otras circunstancias” (Participante 9); “Me da miedo ser una sobrecarga de trabajo (Participante 4); “(...) no quiero ayudar sólo asistencialmente” (Participantes 5).

Las **cualidades personales** que destacan de sí mismos/as son apoyar la labor del tutor/a en el aula, ser sociables en el centro y con las familias, aportar recursos, ideas y herramientas que la FID les haya provisto, y mostrar paciencia, empatía, curiosidad y apertura al cambio. Algunos de los **defectos** que destacan son su falta de seguridad en sí mismas/os para tomar decisiones o el exceso de autoexigencia: “(...) me autoexijo mucho,

creo siempre puedo hacerlo mejor, que nunca es suficiente” (Participante 6); *“Quizás debo mejorar la modulación de mis esfuerzos, actuar sin prisas, y mirar hacia el largo plazo”* (Participante 7).

4.3 Tercer subobjetivo: tutorización de prácticas externas ante la COVID-19

La situación emocional de los tutores/as de las próximas prácticas en enero será más estable desde la perspectiva de los participantes; sin embargo, esperan encontrar en ellos/as agotamiento físico y mental dadas las circunstancias. Por otro lado, creen que es una oportunidad para tomar las riendas del aula, intervenir en mayor medida y tener una responsabilidad más compartida.

Sobre las **cualidades para una relación de tutorización** ideal, destacan la preferencia por mantener una relación horizontal, entre iguales, que les permita sentirse como docentes y no como alumnos/as en prácticas. Los participantes 1, 2 y 9 creen que esto les otorgará “confianza” en sí mismos/as como parte de la comunidad educativa. Los futuros docentes priorizan habilidades interpersonales, reflexivas y comunicativas en sus tutores/as, que les otorguen oportunidades para compartir y que muestren con ellos/as empatía, paciencia y comprensión. Sólo la participante 5 hace hincapié en la formación de los tutores/as como docentes: *“(…) sobre todo, me gustaría encontrar una persona formada”*. En base a sus anteriores prácticas, esperan encontrar tutoras entregadas a la tarea docente, que sean ejemplo de ilusión y compromiso. Aquí surge la responsabilidad social del profesorado: *“no dar el 100% como docente en un aula es una irresponsabilidad, y se debe a dos motivos: porque no es su sueño dedicarse a esto, o porque están quemados. El burnout lo produce la falta de apoyo del contexto, y le lleva (al docente) a intervenir menos o a percibirse incapaz ”* (Participante 7). Desde esta perspectiva, la falta de vocación justifica el rendimiento laboral y las características del aula y del centro educativo son cruciales para el bienestar docente.

Sobre la subcategoría que aborda la **relación de tutorización profesional**, se presentan dos facetas: por un lado, como responsabilidad positiva al asumir el papel de formador de formadores, es decir, ser guía y modelo. Y como responsabilidad negativa, ya que tutorizar implica una carga de trabajo extra y una mayor inversión de tiempo: *“tutorizar conlleva integrar al futuro docente en la gestión del currículo y la programación de aula, también enseñarnos pautas pedagógicas, evalúan nuestro*

desempeño: compaginan las facetas de tutor y docente al mismo tiempo”, así como afrontar la inseguridad de formar a alguien desde la propia experiencia: *“no hay un manual que te enseñe a ser maestro”* (Participante 2). La tutorización es para ellos/as una simbiosis que beneficia tanto al estudiante como al tutor, ya que éste último cuenta con una persona para repartir su carga docente: *“esto también es bueno para ellos (tutores/as) porque aprenden de lo que trae nuevo el estudiante”* (Participante 8); *“La satisfacción que les produce decir: esta persona ha aprendido de mí, de la experiencia, de la clase...”* (Participante 9); *“(…) aporta credibilidad y confianza a la realidad que el docente vive en esa aula* (Participante 6). Grosso modo, la tutorización permite reflexionar, intercambiar impresiones, servir de apoyo emocional y conocer la diferencia entre lo que se aprende en la universidad y lo que existe en los centros educativos.

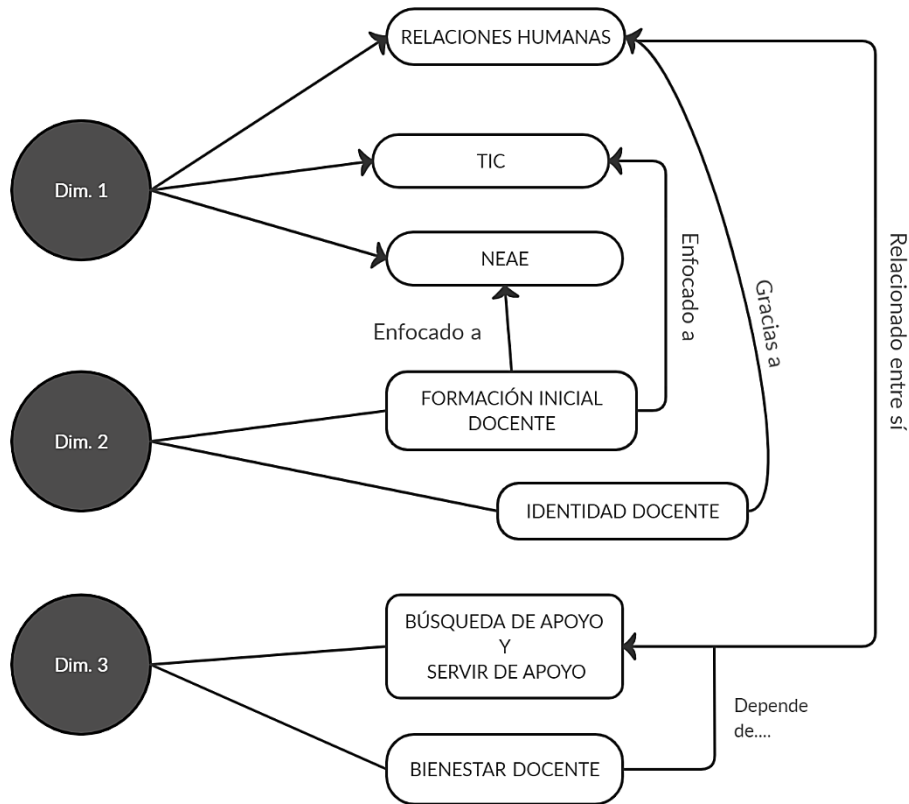
Sobre la subcategoría de **elementos que los futuros docentes buscan analizar en las próximas prácticas**, encontramos el tratamiento de temas transversales, la gestión de las TIC, la comunicación con familias y el trabajo con NEAE: *“Me gustaría ver cómo trabajan el acoso escolar en el centro y los conflictos, ya que existe fragilidad emocional en todos nosotros provocada por la COVID-19”* (Participante 1); *“La comunicación con los padres y madres no la aprendes en la Universidad, es algo exclusivo de los centros”* (Participante 4); *“En estas circunstancias, es interesante observar cómo se trabaja con personas que tienen TDH o TDA, sin ver la expresión de la profesora por las mascarillas”* (Participante 9); *“Me interesa analizar en detalle la programación didáctica para entender mejor qué hay detrás del trabajo diario”* (Participantes 6); *“En mis anteriores prácticas, mi tutora trabajaba paralelamente con casos que requerían de atención específica mientras yo daba clase. Me gustaría analizar cómo trabaja con NEAE para mejorar yo la inclusión de todos los alumnos”* (Participante 2).

5. DISCUSIÓN

Este capítulo presenta las reflexiones de futuros docentes hacia su profesión y hacia las prácticas externas como experiencias profesionalizantes ante la COVID-19. La figura 1 o *network* de relaciones que se presenta a continuación propone una posible teoría sustantiva para interpretar las temáticas que surgen al analizar las dimensiones exploradas: *Profesión docente y COVID-19, Prácticas externas, y Tutorización de prácticas externas*.

Figura 1.

Relaciones establecidas de las categorías halladas mediante el análisis temático



La dimensión 1 presenta el valor de las relaciones humanas como pilar de éxito en el afrontamiento de la llegada de la pandemia, así como el apoyo constante de las tecnologías, pero desde una perspectiva práctica. Carrillo y Flores (2020) ya han apuntado en la investigación sobre la COVID-19 que el papel de las interacciones, la presencia del docente y el desarrollo cognitivo son elementos clave para que se produzcan aprendizajes significativos en contextos virtuales. Tras haber reflexionado sobre sus experiencias de prácticas pasadas, y ante la nueva circunstancia de pandemia mundial, los participantes concluyen que el uso de tecnologías, *per se*, no conlleva que el alumnado adquiera los logros esperados desde la individualización del alumnado. Por otro lado, los participantes subrayan la complejidad de atender necesidades específicas mientras lidian con tecnologías y dan respuesta a la situación provocada por la COVID-19. Sobre ello, König, Jäger-Biela y Glutsch (2020) apuntan al nivel de conocimiento pedagógico y tecnológico docente que puede predecir la interacción social y la diferenciación en el aula, o lo que se

conoce como personalización del aprendizaje. Por otro lado, el afrontamiento de esta situación ha generado miedo e inseguridad, emociones del profesorado señaladas frente a la COVID-19 (Bolumole, 2020). Como futuros maestros/as, su preocupación se dirige a la atención a la diversidad y al alumnado más desfavorecido tras observar lo acontecido durante el confinamiento. Por ello, valoran las prácticas externas al permitirles acceder a un modelo de trabajo frente a futuros contratiempos similares.

Con respecto a la segunda dimensión explorada, la construcción de la identidad profesional toma protagonismo al relacionarse este proceso con la FID. Por ello, las prácticas son una herramienta potente para proporcionar una panorámica del papel docente dentro del sistema educativo, al hilo de recientes contribuciones (Sepulveda-Escobar y Morrison, 2020); son oportunidades para adquirir más autonomía, sin dejar a un lado la supervisión de sus tutores/as profesionales. Estudios como el de Izadinia (2015) o Yuan, Liu y Lee (2019) corroboraron que la tutorización ayuda al descubrimiento y formación de la propia identidad docente.

Finalmente, en relación con la dimensión 3, los participantes esperan encontrar a sus tutores/as a su mismo nivel para aprender y desarrollarse, buscan aportarles desde sus recursos como estudiantes universitarios y servirles de apoyo emocional. Sobresale el sentimiento de pertenencia al grupo de trabajo y el apunte hacia el *burnout* o *disengagement*, cuestión abordada por Dos Santos, Scorsolini-Comin y Dalri, (2020) para conocer sus efectos durante la pandemia. Esto pone sobre la mesa la percepción de la muestra participante sobre el bienestar docente frente al COVID-19.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo presenta la reflexión de futuros docente sobre su profesión, su papel ante la llegada de la COVID-19, y la relevancia de la capacitación profesional que brindan las prácticas externas. La perspectiva de los participantes expuesta se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible al destacar el potente rol de la FID para el aumento de la preparación docente ante retos como la integración de las tecnologías, la personalización del aprendizaje, y la participación activa en la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Babatunde Adedoyin, O. y Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Bolumole, M. (2020). Student life in the age of COVID-19. *Higher Education Research & Development*, 1-5. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1825345>
- Carrillo, C. y Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Darling-Hammond, L. y Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Dos Santos, B. M., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3).
- Hobson, H. y Townsend (2014). Chapter 14. Interviewing as Educational Research Method(s). En Hartas, D. (Eds.), *Educational Research and Inquiry* (pp. 223-238). Continuum.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>
- König, J., Jäger-Biela, D. J., y 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), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Košir, K., Dugonik, S., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z. y Krajnc, Z. (2020). Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic. *Educational Studies*, 1-5. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1833840>
- Mena, J., García, M., Clarke, A. y Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation

- in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53–76.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269>
- Sepulveda-Escobar, P. y Morrison, A. (2020) Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>
- UNICEF. (2020). ¿Cómo están afrontando los docentes la crisis del COVID-19? *UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Consultado el 3 de noviembre de 2020. <https://www.unicef.es/educa/blog/docentes-frente-al-coronavirus>
- Van Nuland, S., Mandzuk, D., Tucker Petrick, K. y Cooper, T. (2020). COVID-19 and its effects on teacher education in Ontario: a complex adaptive systems perspective. *Journal of Education for Teaching*, 1-10.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803050>
- Yuan, R., Liu, W., y Lee, I. (2019). Confrontation, negotiation and agency: exploring the inner dynamics of student teacher identity transformation during teaching practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(8), 972–993.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688286>

CAPÍTULO 78

IMPACTO DEL COVID-19 EN LA EDUCACIÓN

Cristina Arriaza Jiménez, Yéssica Rodríguez Perez, Rubén Roldán Roldán.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, vivimos situaciones difíciles debido a nuevos elementos que han aparecido en nuestro entorno creando un problema mundial de gran controversia para toda nuestra sociedad que ha dado la vuelta totalmente a la vida tal y como la conocemos. Esta situación se ha originado debido a la covid-19, un virus que se ha expandido mundialmente a principios del año 2020 asolando a la población mundial y creando un futuro que en muchos ámbitos es incierto. Hay muchas áreas de la sociedad que se han

visto muy afectadas por este virus y otras, que en cambio se han adaptado y reinventado para su persistencia. Este es el caso de la educación.

La educación, pertenece a un sector que se ha visto obligado a detenerse y a reinventarse debido a la covid-19. La educación ha hecho uso de nuevos recursos y herramientas (Aún para muchas desconocidas), que han dado la vuelta a la educación tal y como la conocíamos. Es por esto que vamos a tratar en esta comunicación el impacto que tiene la covid-19 en el área de educación, pero para poder hablar del impacto en la educación, primero, tendremos que conocer qué es la covid-19, qué síntomas tiene este virus, cómo surgió, qué personas son las más afectadas por este virus, etc.

1.1.¿Qué es un coronavirus?

Según la Organización mundial de la salud (OMS) (2020). Los coronavirus son una familia muy extensa de virus que pueden ocasionar enfermedades tanto en personas humanas como en animales. En la humanidad, se sabe que diversos coronavirus pueden causar infecciones respiratorias desde un resfriado común hasta enfermedades mucho más graves (párr.1).

Como el síndrome respiratorio de Oriente Medio (MERS) y el síndrome respiratorio agudo severo (SRAS). En la actualidad el coronavirus que se ha descubierto más recientemente causa la enfermedad llamada COVID-19 (OMS, 2020, párr.1).

1.2.¿Qué es la COVID-19?

Para la Organización mundial de la salud (OMS) (2020) “La COVID-19 es una enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto más recientemente” (párr.2).

Este virus y su enfermedad no se conocieron hasta diciembre de 2019, cuando en China, más concretamente en Wuhan aparecieron los primeros brotes. Así, por precaución se bloqueó el acceso a la ciudad el 23 de enero de 2020 para que esta no se expandiera, pero finalmente otras zonas de china tuvieron que tomar las mismas medidas, hasta que se empezaron a localizar casos en otros países y poco tiempo después pasamos de encontrarnos en una epidemia a declararnos como pandemia. Así el día 29 de marzo ya se habían infectado más de 722.435 personas, más de 177 países y fallecieron alrededor de 33.997 personas (Sahu, 2020, párr.2).

1.3.¿Cuáles son los síntomas de la COVID-19?

Según la Organización mundial de la salud (OMS) (2020). La sintomatología más habitual de la COVID-19 son la tos seca, la fiebre y el cansancio. Otros síntomas que presentan menos frecuencia y que afectan a algunos pacientes son el dolor, las molestias, la congestión nasal, la conjuntivitis, el dolor de cabeza, la diarrea, el dolor de garganta, la pérdida del gusto o el olfato y las erupciones cutáneas o cambios de color en los dedos de las manos o los pies. Estos síntomas suelen ser leves y tienen unos inicios que van gradualmente. Algunas de las personas que están contagiadas solo presentan síntomas levísimos. (párr.3).

Gran parte de la humanidad, en torno a un 80% no necesitan hospitalización, sino que se recuperan en su domicilio con un seguimiento. Es decir, un quinto de las personas que presentan dicha enfermedad lo hace de manera grave, presentando problemas respiratorios, se ha demostrado que las personas que tienen una mayor probabilidad de sufrir la covid-19 de forma más grave, son aquellas personas con edad avanzada, o con problemas médicos como, por ejemplo, hipertensión arterial, enfermedades respiratorias o cardíacas, cáncer, diabetes... (OMS, 2020, párr.3).

A pesar de esto, toda persona, de cualquier edad puede contagiarse de COVID-19 y a pesar de no ser persona de riesgo, puede estar enferma de gravedad. Las personas que tengan síntomas, deberán ponerse en contacto con los sanitarios, y ya estos le otorgarán la información necesaria, como a qué centro debe remitirse etc. (OMS, 2020, párr.3).

1.4.¿Cómo se propaga la COVID-19?

Según la Organización mundial de la salud (OMS) (2020) Una persona puede contagiarse de la COVID-19 por contacto con otra que esté infectada por el virus. El virus se propaga generalmente entre personas a través de las gotículas que salen despedidas de la boca o nariz de una persona contagiada al hablar, toser, o estornudar. Estas partículas son bastante pesadas, no llegan muy lejos y caen rápidamente al suelo. Una persona puede contagiarse de la COVID-19 si inhala las gotículas procedentes de otra persona que esté infectada por el virus. Por eso es de vital importancia estar al menos a un metro de distancia de los demás. Estas gotículas pueden caer sobre cualquier superficie u objeto que rodean al individuo, como pomos, mesas, barandillas, de modo que otros individuos

pueden infectarse si tienen contacto con esos objetos o superficies y luego se tocan la boca, los ojos, la nariz. Por eso es de vital importancia lavarse las manos con frecuencia usando agua y jabón o con un desinfectante a base de alcohol. (párr.4).

A día de hoy la OMS sigue estudiando las investigaciones en curso sobre las formas de propagación de la COVID-19 y seguirá informando sobre las conclusiones que se vayan obteniendo. (OMS, 2020, párr.4).

2. INFLUENCIA EN EL ENTORNO EDUCATIVO.

Según Gonzalo - Calvo et al. (2020) En la actualidad el mayor giro que ha surgido ha sido la aparición de la COVID-19, Esto ha supuesto que en España se haya decretado el estado de alarma el día 14 de marzo de 2020.

Para combatir a la covid-19, aquellas personas expertas en salud, así como aquellas dedicadas al servicio gubernamental tuvieron que establecer medidas, como por ejemplo de restricción de viajes, distanciamiento entre personas, cuarentena o aislamiento, trabajos online, cierres de diferentes establecimiento no esenciales como cines, museos, gimnasios, es decir aquello para que no se puedan reunir gran cantidad de personas incluso se acabó cerrando instituciones educativas con la finalidad de que esta no se propagara dicha enfermedad e intentando controlarla (**Sahu, 2020, párr.2**)

En un primer momento se manifestó que el virus solo afectaba a personas de edad avanzada, pero posteriormente las evidencias demostraron que los niños también podían infectarse, y con esta parte de la población había que tener mucha precaución debido a que son propensos a jugar con sus amigos, a dar abrazos y besos, entonces es fácil que si están enfermos lo propaguen, entonces para reducir la propagación, que cada vez iba a niveles mayores, se provocó el cierre de instituciones educativas en numerosos países. El 25 de marzo ya 150 países se habían visto obligados a autorizar el cierre de colegios, esto afectó al 80% de personas a nivel mundial que están en vía de aprendizaje (**Sahu, 2020, párr.2**)

Según Gonzalo - Calvo et al. (2020) Una de las primeras medidas que se tomaron fue el cierre total de los centros educativos, esto provocó que se suspendieran todas las actividades escolares de carácter presencial para dar paso a un formato online. Si antes de sufrir esta situación el aprendizaje virtual suponía tener en cuenta algunas limitaciones o problemáticas, como por ejemplo aquellas de carácter, metodológico, formativos o

tecnológicos con la actual readaptación de urgencia de las clases a un formato virtual y sin apenas tiempo para poder llevar a cabo una transformación digital, se presenta como un gran reto para las comunidades educativas e instituciones (García-Peñalvo et al., 2020; Llorens-Largo & Fernández, 2020). Esto hace que nos encontremos en un marco en el que el futuro profesorado tenga que aprender a navegar en tiempos de incertidumbre y aprender a usar nuevas herramientas (Britzman, 2007), y en el cual su identidad docente se va a ver afectada al construirse escalonadamente de manera social y subjetiva (Bolívar y Domingo, 2019).

2.1.Las consecuencias del coronavirus en la educación

La pandemia de la Covid-19 ha obligado a echar el cierre a las escuelas e institutos y hacer una readaptación de las clases al formato online. Y a pesar del esfuerzo de todos los profesionales de la educación y la rapidez con la que los centros han tratado de hacer una adaptación a esta situación, nos encontramos con la realidad de que no todos los alumnos pueden seguirlas de la misma manera. (Vives.,2020).

El alumnado más desfavorecido económicamente sufre mucho más las adversidades de la “brecha educativa”. Podemos definir la brecha educativa como la diferencia que hay entre la educación que reciben aquellas personas que gozan de menos recursos y se encuentran en situaciones familiares complicadas, y aquellos que provienen de entornos más estables económicamente y gozan de un alto poder adquisitivo. (Vives.,2020)

Como dato interesante cabe destacar que el 14% de los hogares en España no tenían acceso a internet en el año 2018, según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), aunque el porcentaje se reduce en aquellos en los que hay menores. Por este motivo podemos deducir que el no tener suficientes ordenadores o dispositivos en casa y no contar con acceso a la red puede impedir a los alumnos más desfavorecidos seguir las clases de forma virtual o realizar las tareas (Vives, 2020).

2.1. Universidad

Si hablamos de las universidades, ante la preocupación por la covid-19, la mayoría han tenido que cancelar talleres, eventos, conferencias, actividades educativas, incluso restringir algunas zonas las cuales no pueden ser usadas como cafeterías, instalaciones deportivas etc. Las universidades tuvieron que reaccionar rápidamente y establecer la

docencia y la impartición de los cursos, los cuales estaban empezados de manera online. **(Sahu, 2020, párr.3)**

Ahora vamos a destacar el impacto del covid a nivel de educación universitaria y los estragos en la salud mental de estos que ha estado ocasionando.

Según Sahu (2020), si hablamos de los problemas a los que las instituciones se han tenido que enfrentar son los siguientes: (párr.4)

2.2.Cancelación de clases presenciales a clases en línea.

Según Sahu (2020), En marzo, los docentes tuvieron que preparar las clases de manera que las lecciones fueran online. Muchas de las personas pertenecientes a estas instituciones tienen nociones básicas o han tenido formación con todo lo relacionado con las TIC, ya que algunos profesores están especializados en ellas y otros han tenido una enseñanza complementaria. Sin embargo, todavía parte del profesorado no las manejan tan bien, y les hacen frente de manera menos eficaz. (párr.4)

Según Sahu (2020), esto no solo afecta al profesorado, sino que en el alumnado nos encontramos con la misma incógnita, en el sentido de que la demanda de aparatos tecnológicos en las casas aumenta, debido a que los hijos lo necesitan para clase y algunos padres, también ya que trabajan online. (párr.4)

Por lo tanto, la situación es complicada para todos. Además, muchas universidades no han podido o no tienen los recursos necesarios para impartir las clases en línea. También están las siguientes incógnitas ¿y aquellos estudiantes que no tienen ordenadores o acceso a internet? ¿Y las clases prácticas, laboratorios, y clases de arte, se podrán realizar de manera online? (Sahu, 2020, párr.4)

Sahu (2020), Algunos hechos que vemos actualmente en las universidades y que ponen solución a algunos de estos problemas son: Cámaras en las clases, dotar de recursos a aquellos que demuestren su situación, reducción del aforo en las clases de tal manera que se hagan turnos rotatorios de presencialidad mientras otros asisten online, uso de aplicaciones para el registro del día que asistes de forma presencial, así como del asiento usado, por si alguien de esa misma clase da positivo, llevar un control. (párr.4)

2.3.Valoración y evaluación

Según Sahu (2020) con la llegada del covid-19 la evaluación se vio afectada ya que la forma de impartir las clases cambió de presencial a online y, por lo tanto, la valoración tenía que tener esta situación en cuenta y por ende cambiar. (párr.5)

Según Sahu (2020) “Aunque la tecnología se ha utilizado anteriormente para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, el aspecto de la evaluación a menudo está poco desarrollado” (párr.5). ya que, al estar propuesto para evaluación presencial, sería algo complicado controlar que no se hagan trampas de manera online. Así algunos docentes se han decantado por realizar trabajos finales, o poner pruebas con un tiempo limitado etc.

2.4.Erasmus

Según Sahu (2020) multitud de estudiantes, ya sean Erasmus o de movilidad internacional están en una situación crítica ya que las universidades de destino no les está quedando más remedio que cerrar sus puertas lo cual conlleva un gran reto para lo que tiene que ser una buena estancia en dichas universidades. Es fundamental que los estudiantes reciban un asesoramiento sobre cómo vivir en estas situaciones. Esta situación puede provocar no solo problemas de rendimiento por estrés o agobio sino también monetarios tanto para estudiantes como para las universidades que ven como puede afectar a las nuevas admisiones del siguiente curso. (párr.6)

2.5.Restricciones para viajar

Según Sahu (2020) El brote de COVID-19 ha creado un caos mundial para las aerolíneas y su influencia en los viajes ya que el cierre de fronteras de los países hace que sea imposible el movimiento de estudiantes y así mitigar los posibles contagios importados. Es totalmente entendible que tanto alumnos como mismo personal de las universidades tengan ya sus compras de billetes y de las estancias pertinentes. La confusión y el caos está presente en esta situación y por eso el asesoramiento es la mejor solución, son recomendaciones sanitarias no viajar, pero los estudiantes que viajan al extranjero corren el riesgo de infectarse bajo su responsabilidad. (párr.7)

2.6.Salud mental

Según Sahu (2020) La pandemia no solo tiene un impacto de los contagios sino también para todos aquellos que su vida ha cambiado radicalmente provocando ansiedad, estrés, no ver fin a esta situación además de la sensación de falta de seguridad en las mismas universidades. Todos estos contras pueden afectar al rendimiento académico. Los estudiantes internacionales que se quedan lejos de casa no solo están preocupados por su salud, seguridad y educación, sino que también tienen una gran cantidad de preocupaciones por el bienestar de sus familias, así como los pensamientos de si pueden volver o no, qué medidas pueden tomar... (párr.8)

Los estudiantes que están en sus años finales o son salientes también están experimentando importantes interrupciones en la enseñanza y la evaluación en la parte final de sus estudios o incluso suspensiones temporales hasta dentro de un periodo de tiempo incierto. (párr.8)

2.7.Servicios de apoyo de las universidades

Según Sahu (2020) Las universidades deben establecer un grupo de trabajo para planificar y hacer frente a la crisis impulsada por COVID-19. El grupo de trabajo tiene que tener personal de todas las áreas de la universidad y reunirse para tomar todas las medidas que sean necesarias, así como ejecutarlas con celeridad. Ante la situación de expansión de casos de COVID-19 en todo el mundo, las universidades deben cancelar o posponer todos los eventos, deportes, talleres, conferencias y otras actividades por un período de tiempo indefinido y realizar las reuniones de manera telemática por Zoom. (párr.9)

Según Sahu (2020) Es el momento adecuado para que los profesores, estudiantes y administradores aprendan de esta situación crítica y superen estos desafíos. Este aprendizaje de manera online puede ser una gran oportunidad para mejorar los resultados y una mayor intervención activa en las clases, así como una mejoría de modernizarse a los nuevos tiempos de la educación online. (párr.9)

Según Sahu (2020) El programa docente debe de establecerse lo más rápido posible para que los alumnos se puedan adaptar de la mejor manera. Se les debe dar instrucciones claras con respecto a los procedimientos para la administración de exámenes, tareas y proyectos parciales. (párr.9)

Según Sahu (2020) Las universidades tienen que ser flexibles y entender la excepcionalidad de la situación y si algún estudiante no puede asistir a un curso en línea debido a una enfermedad o cualquier disturbio no puede afectar a los resultados de los exámenes. La prioridad máxima es el bienestar de los estudiantes y los miembros de las universidades, así como mantener una estabilidad mental y ofrecer la ayuda y apoyo psicológico necesario. (párr.9)

Según Sahu (2020) Los albergues y residencias deben permanecer abiertos para los estudiantes extranjeros que no puedan regresar a sus hogares, así como considerar los asuntos relacionados con el apoyo financiero y los gastos generales de vida de los estudiantes necesitados. Todos los desafíos actuales y que los que vengan se tiene que superar de manera conjunta entre todos. La información revisada debe actualizarse en el sitio web de la universidad de manera frecuente para mantenerse al tanto de cualquier cambio o ejecución de alguna medida. (párr.9)

3. CONCLUSIÓN

La covid-19 es una enfermedad que ha causado estragos a nivel mundial. Es un virus aún bastante desconocido que ha cambiado la forma global de vivir. Los cambios han llegado y se prevé que van a quedarse. Son muchos los sectores e instituciones que se han visto severamente afectados por el virus y aún están batallando contra la situación crítica en la que se encuentran. En concreto la educación.

El sector educativo necesita una adaptación constante para el aprendizaje del alumnado adaptándose a las necesidades educativas continuamente y, especialmente, en estas circunstancias especiales que acontecen hoy día.

No solo deben adaptarse los sectores y las instituciones de trabajadores sino que la ciudadanía también tiene un papel muy importante que desarrollar frente a esta pandemia mundial. Son miles de familias las que debido a los problemas laborales, económicos y sociales están viviendo situaciones difíciles que son nuevas para ellos, en cambio, otras familias ya traían problemas anteriores que dificultan mucho su estabilidad en todos los ámbitos vitales y más que nunca, es necesario ayudar y apoyar a estas familias para la persistencia y supervivencia de la sociedad frente al virus.

Es necesario en las escuelas, extraer de las vivencias los aprendizajes que ayuden a las generaciones futuras a respetar, no discriminar, ahorrar y valorar a todas las personas de igual manera.

Las medidas de seguridad y los consejos de los expertos son una necesidad imperativa para frenar el virus mientras esperamos una vacuna que será decisiva para el fin de esta pandemia.

BIBLIOGRAFIA

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (covid-19) Un reporte sobre la salud*. Recuperado de: [https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses#:~:text=La%20COVID%E2%80%9119%20es%20la,China\)%20en%20diciembre%20de%202019.](https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses#:~:text=La%20COVID%E2%80%9119%20es%20la,China)%20en%20diciembre%20de%202019.)

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). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7198094/>

Vives,J. (2020, 21 de mayo). *Las consecuencias del coronavirus en la educación*.La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/vida/juniorreport/20200521/481301440952/consecuencias-educacion-coronavirus.html>

CAPÍTULO 79

PANDEMIA, ESTADO DE ALARMA Y EDUCACIÓN: EL PROFESORADO DE SECUNDARIA Y ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL

Reis Lloría Adanero y Sergi Selma Castell

1. INTRODUCCIÓN

Este año 2020 pasará a la historia como el “año del coronavirus”, una pandemia provocada por el SARS-CoV-2, que se inició a finales del año 2019 y se extendió rápidamente por todo el mundo. Para frenarla se tomaron medidas de carácter extraordinario que tuvieron una fuerte repercusión en la vida cotidiana de las personas de todas las edades. Estas medidas extraordinarias en España se materializaron con la declaración del estado de alarma por parte del gobierno del estado desde el día 14 de marzo (RD 463/de 14 de marzo), lo que implicó la paralización de toda actividad considerada como no esencial. En el ámbito educativo supuso la suspensión de la docencia presencial en todos sus niveles.

El curso académico en España comienza en septiembre y finaliza en junio. Es por esto que el curso 2019-2020 acabó las clases presenciales en marzo, pasando a ser en línea hasta su finalización. A partir de septiembre se inicia el curso 2020-2021. Desde las instituciones se aboga por una docencia presencial, por lo que se establecen una serie de medidas para que la vuelta a clase pueda hacerse de forma segura en todos los niveles educativos.

Que la pandemia provocada por el SARS-CoV-2 ha tenido graves consecuencias en todo el mundo es un hecho indiscutible. Sanitarias y económicas, laborales y educativas, en el ocio y el tiempo libre, sin olvidar a todas aquellas personas que han fallecido por su causa. Las consecuencias han sido de carácter grupal, han afectado a toda la sociedad, y también de carácter individual, cada persona ha vivido esta situación de manera diferente, según del país de residencia, la clase social, la edad, el género, su estado de salud previo, etc.

El sistema educativo ha sufrido los efectos de la pandemia a pesar de los esfuerzos de las autoridades educativas por minimizarlos, lo que quedó bien patente en el hecho de

pasar de la docencia presencial a la docencia telemática en cuarenta y ocho horas, el fin de semana transcurrido entre la resolución de la Conselleria de Sanidad Universal y Salud Pública que decretaba el cierre de los centros educativos, que se hizo pública el viernes 13 de marzo, y el lunes 16 de marzo, fecha en que entraba en vigor. Y la educación es uno de los sectores en los que la repercusión ha sido más fuerte por el número de personas afectadas (docentes y discentes, alrededor de un millón en la Comunitat Valenciana), por su duración en el tiempo (un trimestre académico completo) y por los cambios que han tenido que introducirse en el proceso educativo. Estos cambios se han traducido en la suspensión de la docencia presencial y su sustitución por la docencia en línea. Y ahí se ha puesto de manifiesto las diferencias sociales, la brecha digital existente en nuestra sociedad. No todos los hogares disponen de conexión a internet, ni internet llega a todos los territorios. También ha supuesto un esfuerzo por parte del profesorado en todos los niveles educativos para adaptar esa docencia preparada para ser presencial a virtual, así como los procesos de evaluación del aprendizaje del alumnado. Y dentro de cada nivel educativo, cada maestro y maestra, cada profesor y profesora ha tenido que buscar, encontrar y diseñar las estrategias y los recursos que mejor se adaptaban a sus necesidades y las de su alumnado.

Uno de los aspectos que hemos observado durante todo el periodo de duración del estado de alarma ha sido la repercusión que ha tenido en la prensa el cierre de las escuelas, así como la educación universitaria. Sin embargo, la educación secundaria ha estado ausente del debate. También ha sido constante la preocupación por el alumnado y cómo le podía afectar en su proceso de aprendizaje el paso de la enseñanza al ámbito virtual. Y aquí se ha puesto de manifiesto una nueva ausencia, la del profesorado, responsable en última instancia de esta transformación y del éxito de la misma.

En esta comunicación presentamos los resultados de una investigación que se está llevando a cabo para conocer cómo ha afectado el desarrollo de la pandemia al ámbito educativo desde el punto de vista del profesorado de secundaria y de enseñanzas de régimen especial³².

³² Enseñanzas de régimen especial: Artes Plásticas y Diseño, Música, Danza, Máster en Educaciones Artísticas, Escuela Oficial de Idiomas y E. Deportivas

2. MÉTODO

El objetivo de esta investigación es conocer cómo se ha desarrollado el final del curso 2019-2020, cuál es la opinión del profesorado sobre las medidas tomadas por la Conselleria de Educación para hacer frente al cierre de los centros educativos por efecto la pandemia y cómo ha vivido el profesorado de secundaria y de enseñanzas de régimen especial esta situación. La razón de centrarse en el profesorado se debe al hecho de haber sido el gran ausente tanto en las medidas tomadas por las autoridades educativas como en los medios de comunicación durante el confinamiento. Un dato que justifica este interés es el hecho que la propia Conselleria suministró tabletas con conexión a internet al alumnado que no disponía de medios tecnológicos en casa, para que pudieran continuar con la docencia en línea, pero no se estableció una medida similar con el profesorado, que debió hacer frente a su trabajo durante el estado de alarma con los medios de que disponían en su hogar.

Dado que la investigación se ha centrado en la enseñanza secundaria y enseñanzas de régimen especial desde el punto de vista del profesorado, consideramos interesante realizar entrevistas en profundidad para conocer cómo ha vivido el profesorado esa rápida adaptación a la educación mediada por las TIC. Para ello, se han realizado cinco entrevistas en profundidad a profesorado de educación secundaria (ESO, bachillerato y Formación Profesional) de institutos de ámbito tanto urbano como rural, así como de enseñanzas de régimen especial (conservatorio de música) y al responsable de un CEFIRE (Centro de formación, innovación y recursos educativos de la Comunitat Valenciana). Todas las entrevistas fueron realizadas de forma telemática durante el mes de octubre.

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se plantearon cuatro temas a tratar en las entrevistas: cómo se había desarrollado el final del curso académico a causa de la pandemia y el estado de alarma, qué opinión tenían sobre las decisiones tomadas por la Conselleria de Educación para hacer frente a esta situación excepcional, cómo se estaba desarrollando el inicio del nuevo curso y cómo habían vivido la situación. Estas cuestiones eran al mismo tiempo concretas (en última instancia, había que explicar cómo se había desarrollado la docencia y el papel desarrollado como docentes) pero suficientemente abiertas para que pudieran tratar cualquier aspecto que consideraran relevante.

3. CONTEXTO: CIERRE DE CENTROS EDUCATIVOS Y BRECHA DIGITAL

Una vez declarada la pandemia por parte de la OMS el día 11 de marzo, se produjeron una serie de reacciones en todo el mundo. Una de ellas fue la cancelación de las clases presenciales en los diferentes niveles educativos. En la Comunitat Valenciana se publicó una resolución de la Conselleria de Sanidad Universal y Salud Pública³³ el jueves 12 de marzo de 2020³⁴, por la que se suspendían las clases a partir del día 16 de marzo con el objetivo de “limitar la propagación y el contagio por el Covid-19”. Desde ese día no había clases presenciales en ningún nivel educativo ni tipo de enseñanza, tanto en centros públicos como privados, pasando todas ellas a ser virtuales.

Esta decisión supuso el traslado de las clases a un entorno virtual. Los hogares se transformaron en lugares de estudio para cerca de 900.000 alumnos y alumnas de enseñanzas no universitarias y de trabajo para el profesorado, alrededor de 80.000 personas. Casi un millón de personas se vieron afectadas en la Comunitat Valenciana. La Tabla 1 muestra el avance de datos del alumnado de Enseñanzas no universitarias de Régimen General y Régimen Especial, respectivamente, correspondientes al curso 2019-2020 distribuido por tipos de enseñanzas³⁵, mientras que en la Tabla 2 se presentan los datos correspondientes al profesorado en estas enseñanzas, publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en septiembre de 2020.

Tabla 1.

Alumnado Enseñanzas no universitarias.

Todos los centros (Públicos y privados)		Enseñanzas régimen general ³⁶			Enseñanzas régimen especial	Educación adultos ³⁷
		Infantil	Primaria	Secundaria		
España	8.276.528	1.747.087	2.905.640	2.761.163	785.891	505.973
Comunitat Valenciana	879.438	179.352	312.459	291.983	81.189	87.026

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

³³ Las competencias en Sanidad y Educación están transferidas del gobierno del estado a la comunidad autónoma

³⁴ https://www.dogv.gva.es/datos/2020/03/13/pdf/2020_2526.pdf

³⁵ <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-da.html>

³⁶ Secundaria: Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional

³⁷ Carácter Formal y No Formal

Tabla 2.

Profesorado Enseñanzas no universitarias. Curso 2019-2020

Todos los centros (Públicos y privados)				Total España		724.803		
				Comunitat Valenciana		77.030		
	Infantil	Primaria	Primaria y ESO	ESO y/o Bachillerato y/o F.P.	Primari a ESO y Bach./ F.P.	E. Especial	E. a Distancia	Adultos
España	56.735	231.254	66.252	258.850	101.959	8.636	762	1.772
Comunitat Valenciana	5.019	24.813	6.370	29.739	10.213	746	130	

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y formación profesional

La resolución que suponía el cierre de los centros de estudio fue previa a la declaración del estado de alarma, pero no entró en vigor hasta dos días después del inicio del confinamiento. Esto supuso la restricción de la movilidad para toda la población adulta que no trabajara en sectores considerados imprescindibles y la completa restricción para toda la población menor desde el día 14 de marzo hasta que comenzó la desescalada en el mes de mayo. La transformación de los hogares en centros de trabajo y de estudio lleva implícitas una serie de dificultades por la necesidad de conciliar vida laboral y familiar en un mismo espacio, tanto en el caso del profesorado como en el del alumnado. Y, junto a la transformación de la docencia presencial en docencia virtual, hace su aparición una importante brecha digital entre la población.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que internet no llega a todo el territorio (se habla de la “España vaciada”, haciendo referencia a aquellas comarcas y pueblos con una baja densidad de población, de ámbito rural, y en las que en muchas ocasiones no hay conexión a internet o esta es de baja calidad). Pero más importante aún, aparecen diferencias de clase social, por un lado, porque no todos los hogares disponen del mismo tipo de equipamiento tecnológico, tanto entre el alumnado como entre el profesorado, y por otro, porque no todas las familias disponen de las mismas competencias para el acompañamiento del alumnado en el entorno virtual en el que se desarrollan las clases. También entre el profesorado se da el caso de carecer de la formación necesaria para trabajar en entornos docentes completamente virtuales.

Las bibliotecas y espacios de lectura de cualquier localidad son lugares donde acuden estudiantes para hacer tareas escolares, conectarse a internet, consultar o sacar libros de lectura, tanto para realizar trabajos académicos como por ocio. Su cierre limitaba, pues, el acceso a recursos académicos, tanto en línea como fuera de línea y abocaba de manera exclusiva a los medios digitales en el hogar, ahondando así la brecha digital.

En los últimos meses se han publicado numerosos artículos en los que se reflexiona o se presentan resultados de investigaciones relacionadas sobre cómo ha afectado el cierre de los centros educativos al proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles educativos. En muchos de estos estudios se hace hincapié en la brecha digital, que si ya existía con anterioridad, con la suspensión de las clases presenciales y su traslado al entorno virtual no ha hecho más que agravarse, poniendo de manifiesto las diferencias de acceso según el capital cultural y el capital económico de las familias (Feito, 2020; Cabrera, 2020). En este sentido, se plantea la suspensión de las clases como un triple desafío relacionado con “el acceso a las plataformas digitales y a las condiciones materiales para el aprendizaje; la capacidad de las familias para la enseñanza a distancia o desde el hogar; y la efectividad del entorno virtual para favorecer el aprendizaje.” (Failache, Katzkowicz y Machado, 2020: 1). Vivanco vincula estos desafíos a “diferencias tales como, el nivel socioeconómico de las familias, las condiciones demográficas, los bajos niveles de cobertura y acceso a internet, la falta de recursos tecnológicos, el apoyo de los padres y madres en el proceso educativo” (2020: 2). Esta brecha digital que podría suponer una nueva desventaja para los estudiantes con menor poder adquisitivo (Vivanco, 2020; Cabrera, 2020) lleva a Lloyd (2020) a considerar que la docencia virtual presenta dudas de carácter ético, referidas sobre todo a la equidad de este modelo educativo y enumera los factores que condicionarían el acceso a una educación en línea de calidad: clase social, raza, etnia, género, ubicación geográfica y tipo de institución educativa a la que pertenecen. Para Gutiérrez-Moreno la educación digital es una solución que “está reservada para aquellas poblaciones que han resuelto la brecha digital, tanto porque cuentan con infraestructura apropiada, o bien su capacidad económica posibilita su adquisición.” (2020: s/p). Todas estas inequidades se deben al hecho que la vía telemática ha sido la más utilizada en general, en detrimento de otras vías alternativas que estuvieran al alcance de un mayor número de población, como la televisión o la radio, como se ha hecho en algunos países de ingresos bajos y medios (Gutiérrez-Moreno, 2020). Todo esto no quiere decir, sin embargo, que no existieran

diferencias anteriores a la pandemia, sino que estas no eran tan visibles ni acusadas con la docencia presencial.

Según la “Encuesta sobre Equipamiento y Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en Hogares” (INE 2019), en España el 91,4 % de los hogares tiene acceso a internet, mientras que el 80,9 % de hogares con algún miembro entre 16 y 74 años dispone de algún tipo de ordenador (sobremesa, portátil o tableta). En la Comunitat Valenciana dispone de algún tipo de ordenador el 80 % de estos hogares. Esto quiere decir que el 20 % de los hogares en esta comunidad autónoma no dispone de ningún tipo de ordenador. Estos datos ponen de manifiesto las dificultades que pueden encontrarse las y los menores de familias con menor poder adquisitivo para seguir la docencia en línea. Aunque la presencia del teléfono móvil está muy generalizada, los teléfonos inteligentes no son una herramienta adecuada para la docencia virtual.

Para suplir estas carencias, la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana prestó al alumnado 14.000 tabletas con conexión a internet, que les tenían que permitir continuar con su proceso de aprendizaje y evitar de esta manera que quedaran “descolgados” a causa de la pandemia, el estado de alarma y la suspensión de la educación presencial. En un principio destinadas al alumnado de secundaria (10.000), se incrementó la cantidad y se hizo extensiva al de primaria (4.000). El criterio seguido para distribuir las estaba en función del índice socioeconómico y cultural (ISEC) de las familias³⁸, priorizando al alumnado de los últimos cursos de cada nivel educativo.

También el profesorado se las ingenió mientras llegaban estos recursos para suplir la falta de recursos del alumnado, a través de grupos de wasap o correo electrónico, medios ambos que no consumen tantos datos como las plataformas virtuales y que pueden ser utilizados a través del teléfono móvil con mayor facilidad. Desde diferentes ayuntamientos en toda España se hizo llegar al alumnado los materiales a través de la policía municipal, bomberos o protección civil, como refleja ampliamente la prensa de esos días³⁹.

³⁸ <http://www.ceice.gva.es/va/covid-19>

³⁹ <http://www.elda.es/el-ayuntamiento-de-elda-reparte-las-tareas-y-el-material-escolar-a-138-alumnos-y-alumnas-de-familias-sin-recursos/>
<https://www.elcomercio.es/sociedad/policia-reparte-material-20200426000430-ntvo.html>
<https://www.astorgadigital.com/la-policia-local-reparte-a-domicilio-el-material-escolar-que-quedo-en-los-centros-docentes/227377>

Una vez superado, en la medida de lo posible, este primer escollo debe hacerse frente a un segundo problema: transformar las clases presenciales en clases virtuales, en todos los niveles educativos y tipos de enseñanzas. El curso académico, dividido en tres trimestres, comienza en septiembre y finaliza en junio. Cuando se decretó el estado de alarma había acabado el segundo trimestre y tenía que empezar el tercero. En general, se consideró que los cursos más problemáticos eran aquellos que suponían el final de una etapa (sexto de primaria, cuarto de ESO, segundo de bachillerato). La docencia en ningún momento se suspendió bajo el estado de alarma, sino que se adaptó a las nuevas circunstancias rápidamente. Por parte de la Conselleria de Educación se reforzaron las plataformas que soportaban las aulas virtuales de los diferentes niveles educativos, así como escuelas de idiomas y conservatorios de música. En un primer momento, sin embargo, estos accesos debían hacerse en diferentes horarios según nivel y enseñanzas, para evitar saturar el sistema y, aun así, resultaba difícil poder conectarse. Una vez superados estos problemas, los accesos pudieron hacerse sin restricciones horarias.

4. RESULTADOS

Presentamos aquí los primeros resultados obtenidos del análisis de las entrevistas, centrados en dos de los temas plantados, a saber, la opinión sobre las directrices emanadas de la Conselleria de Educación, por un lado, y cómo han vivido la situación en tanto que profesionales de la educación, por otro. Resulta pertinente vincular ambos temas porque el profesorado debe atenerse a unos planes de estudio, unos calendarios, unas pruebas de evaluación, que vienen definidos de manera general por la legislación educativa pertinente, de ahí que cualquier cambio en esos aspectos deba estar amparado por las directrices e instrucciones que marca la mencionada Conselleria.

La pandemia, la declaración de estado de alarma y, con él, la suspensión de la docencia presencial supuso un cambio abrupto en la vida diaria tanto del estudiantado como del profesorado. En los discursos aparece reflejado este cambio que supuso el confinamiento como un shock.

E1: “Después del shock inicial para todos, socialmente fue un shock, el primer impacto, tanto en primaria como en secundaria, fue de desconcierto absoluto, de confusión terrible.”

E2: “Es que fue todo muy, muy precipitado. Quiero decir, no es que fuera que las clases fueran precipitadas, es que en la sociedad fue todo precipitado en ese momento. Es como que nos cerraron la puerta en los morros y punto.”

Esta suspensión de la docencia presencial supuso el paso a la docencia telemática de manera inmediata, sin margen de tiempo para adaptarse a ella. Que se trata de una situación excepcional es un hecho que nadie discute, sin embargo, cuando se analizan las entrevistas se detecta una cierta crítica a la Conselleria de Educación por dos razones. Por un lado, por la falta de información y, por otro, porque sus directrices eran en ocasiones confusas y contradictorias, lo que provocaba inseguridad y dudas en el profesorado a la hora de interpretarlas. Un ejemplo de ello son las dos últimas citas, referidas al mismo tema, adelantar o no materia, pero que lo plantean en orden inverso. Y se plantea también una cuestión referida a la continuación de la docencia, presente en ambos discursos: qué utilidad podía tener no adelantar materia, si la evaluación del curso se haría con las notas de la primera y la segunda evaluación.

E4: “Por parte de Conselleria había emisiones de noticias contradictorias y siempre a última hora, o cambios de opinión de cosas que nosotros ya habíamos comunicado al profesorado. Y las mismas directivas, cada director o directora, las interpretábamos de manera diferente.”

E1: “Había instrucciones constantes, contradictorias, algunas incoherentes en algunos casos, y eso cada uno lo interpretaba como quería.”

E5: “El personal iba loco por ahí, porque veía que te esforzabas por hacer las cosas bien y, cuando lo tenías todo organizado, te llegaba una instrucción y lo que habías hecho, pues no te servía.”

E3: “Entonces, al principio yo avanzaba materia, pero luego nos dijeron que no se podía avanzar materia, que había que repasar lo anterior.”

E5: “Por ejemplo, primero decían que no había que adelantar materia, luego decían que había que adelantar. Al final no sabías si tenías que adelantar o no tenías que adelantar, porque si no tenías que adelantar materia, ¿qué hacías?”

De alguna manera, en los discursos se destaca la improvisación y la precipitación. Esa precipitación en la continuación de las clases, sin dejar tiempo material para hacer una transición ordenada de la docencia presencial a la virtual venía provocada por la necesidad, por parte de Conselleria, de mostrar que se estaba actuando, es decir, que, a pesar de la anormalidad de la situación en la que todos nos hallábamos inmersos, el

sistema educativo había sido capaz de hacer frente a esa situación excepcional y continuaba funcionando con eficacia. La percepción del profesorado entrevistado, en cambio, refleja una situación completamente diferente, que oscila entre un “ir perdido” y un “sálvese quien pueda”.

E1: “Es decir, fue una especie de ‘sálvese quien pueda’, ¿no?, fue un poco ‘que cada uno se apañe como buenamente pueda’. Y en eso yo creo que sí que falló.”

E5: “Entonces nos dijeron que cada uno, dentro de sus posibilidades, que fuera funcionando ya con los alumnos, que contactara con ellos y todo eso.”

E3: “Fue todo exagerado porque íbamos perdidos. Y yo creo que la administración también quería demostrar que estaba preparado y no crear alarma social y que lo tenían todo controlado. Era también un poco la presión social, porque estamos también en el punto de mira. Todo el mundo opina y todo el mundo sabe sobre lo nuestro. Entonces yo creo que era la presión social, es decir, nosotros debíamos de pensar mucho en los padres, o en lo que pensarían los padres o en la sociedad en general, que no les diera la sensación que éramos unos vagos.”

Ante estos discursos se les preguntó directamente si consideraban que hubiera sido mejor una parada completa de las clases durante un cierto periodo de tiempo que hubiera permitido hacer una transición más pausada hacía la docencia virtual, dando al profesorado las herramientas adecuadas en cuanto a formación, pero también tecnológicas (plataformas digitales capaces de soportar la avalancha de accesos que iban a tener lugar), para tener éxito en ese cambio. Frente a esta cuestión, los discursos presentan una mayor diversidad, entre quien considera que no era posible ya que implicaba dejar al alumnado desatendido, aunque varía en función del nivel educativo, el escepticismo, y la necesidad de que se hubiera hecho.

E4: “Nosotros debíamos dar servicio a nuestros alumnos, porque no podían estar desescolarizados toda la pandemia.”

E2: “El caso de primaria y la ESO, especialmente, eso tenía que ser ya. El alumnado tenía que seguir trabajando. Nosotros, claro, tenemos un alumnado que son mayores, que no está en la educación obligatoria, es decir, que la hacen porque quieren y ellos es otro caso y les diremos ‘Mira, que estaremos unos días sin clase mientras preparamos esto’. No pasa nada, quiero decir, que ellos lo entienden. Pero, claro, al otro alumnado, en el caso de la gente de primaria, de ESO, eso se lo tienes que explicar a las familias también.”

E5: “Pero a ver, si no se aclaran ni con el Ítaca, que llevan tres años con el Ítaca y no se aclaran con el Ítaca, ¿se van a aclarar en quince días en ponernos ahí un sistema para poder dar las clases online? ¡Pero si con el Ítaca no se aclaran! No lo sé.”

E3: “Por supuesto. Aquí todos, ¿eh?”

E1: “Absolutamente. Yo creo que ese fue uno de los errores.”

Destaca el hecho que, al margen de las necesidades educativas del alumnado, se considera que en primaria y en secundaria obligatoria, además existiría la necesidad de justificar esa medida frente a las familias.

A lo largo de las entrevistas aparecen a menudo referencias al estado de salud, no como un discurso elaborado sino vinculadas a aspectos relacionados con la labor docente y no tanto a la situación de confinamiento. Estos aspectos tenían que ver en primer lugar, con las directivas e instrucciones emanadas de las autoridades educativas, porque resultaban contradictorias, confusas y, por tanto, difíciles de cumplir. En segundo lugar, aparece el proceso de evaluación del alumnado, así como el mal funcionamiento de *Aules*, la plataforma que debía utilizarse para la docencia virtual, que en las primeras semanas de confinamiento no estaba preparada para soportar el acceso de toda la comunidad educativa de manera simultánea. Todo ello provoca la aparición de estrés, ansiedad y trastornos del sueño.

E4: “Vino la desesperación del profesorado en el tema de Aules.”

E3: “Salvamos la situación, pero lo de la cabeza dar vueltas, mucho, mucho, porque no sabías si lo hacías bien y creaba estrés.”

Durante la preparación de la entrevista, una de las personas entrevistadas llegó a manifestar que el profesorado era “Nada”, y agradeció el interés mostrado por su situación. Este “nada” refleja el abandono sentido por parte de la administración educativa, más preocupada por el alumnado y las familias que por la situación del profesorado, su propio capital humano, responsable en última instancia del buen funcionamiento del proceso educativo.

E3: “Y entonces, luego, eso me creaba estrés porque por la noche soñaba cosas, lo tenía...”

E4: “Fue, hasta Pascua, de locura, de ansiedad, de estrés, de dormir mal, a nivel personal y de estar 24 horas conectado con el equipo directivo y con el profesorado tutor para hacerles también el acompañamiento, porque igual que tú te sentías solo en casa y sin apoyo...”

E2: “Claro que tendrían que haber ofrecido ayuda, es decir, estábamos todos en la misma situación. Cada uno en su casa haciendo lo suyo, pero, sí, te puede pasar, y, de hecho, se hizo muy largo el confinamiento. Se hizo muy largo y hay días mejores y peores.”

E3: “Qué le ha pasado al profesor ni se lo han planteado ni creo que se lo estén planteando ahora. Porque ahora, yo por lo menos, estoy padeciendo bastante estrés, he empezado a notar ansiedad. Tengo dos compañeras que se han cogido reducción de jornada, otra tercera que ahora mismo, esta semana, ha decidido cogerse una excedencia sin sueldo porque ya no aguanta más.”

5. CONCLUSIONES

La pandemia provocada por el SARS-CoV-19, el estado de alarma decretado para hacerle frente y la sustitución de las clases presenciales por docencia virtual supuso una ruptura radical en el normal desarrollo de la docencia en todos los niveles educativos, que obligó a las autoridades educativas a tomar decisiones que, con mayor o menor acierto, tenían que dar respuesta a una situación excepcional de manera que esta afectara lo menos posible al alumnado. Estas medidas resultaron en ocasiones incoherentes, fruto en muchos casos de la precipitación y la improvisación, lo que provocó en el profesorado problemas de salud y sensación de abandono, ya que en su mayor parte estaban destinadas a cubrir las necesidades del alumnado en su proceso de aprendizaje, pero no las del profesorado.

La investigación aquí iniciada continúa. En este trabajo tan solo se han puesto de manifiesto algunas de las carencias que han afectado a la docencia en secundaria y enseñanzas de régimen especial, principalmente en la relación entre la administración educativa y el profesorado, capital humano que ha hecho posible que el sistema educativo continuara funcionando durante todo el confinamiento y cuyo esfuerzo merece reconocimiento.

REFERENCIAS

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(especial), 114-139. Recuperado el 13 de 10 de 2020

- Failache, E., Katzkowicz, N., & Machado, A. (2020). La Educación en Tiempos de Pandemia y el día después. El caso de Uruguay. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(3 (e)). Recuperado el 10 de 10 de 2020, de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12185>
- Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2, Especial, COVID-19), 156-163. doi:<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/17130>
- Gutiérrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación. *Praxis*, 16(1). Recuperado el 12 de 10 de 2020, de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3040>
- IISUE. (2020). *Educación y pandemia*. UNAM. Recuperado el 12 de 10 de 2020, de <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Instituto Nacional de Estadística. (s.f.). *Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares*. Recuperado el 10 de 10 de 2020, de https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf
- Vivanco, Á. A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: Brechas de desigualdad. *CienciaAmerica*, 9(2). doi:<http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.307>

CAPÍTULO 80

EXPRESIÓN ORAL A TRAVÉS DE RECURSOS ONLINE

Yeray Rodríguez González

1. INTRODUCCIÓN

La expresión oral es una habilidad que tradicionalmente se ha trabajado de forma presencial, compartiendo un mismo espacio con uno o varios individuos y creando vínculos y relaciones, pero la situación de peligro a la que estamos expuestos por culpa del reciente virus, SARS-CoV-2, ha provocado que, en un margen de tiempo muy limitado, las relaciones sociales se vean reducidas o incluso anuladas a causa de los aislamientos para evitar el contagio.

El ámbito educativo también se ha visto afectado por esta rápida transición de la presencialidad de las clases al intercambio y presencia de forma online, apareciendo numerosos problemas no previstos y sin una solución aparente, como la forma de impartir las clases, evaluación, control, enseñanza de habilidades prácticas, entre otras. Por este motivo, la adaptabilidad y la flexibilidad de los docentes y profesionales que trabajan en este campo resulta clave y crucial para conseguir avanzar con la enseñanza.

Uno de los problemas apreciados es continuar con la mejora de la habilidad lingüística desde la distancia, ya que no es posible valorar y trabajar todos los aspectos que se tienen en cuenta cuando hablamos. Estando detrás de una pantalla, el intercambio de contenido, la conexión visual, la expresión corporal, mantener un tono adecuado de voz, entre otros aspectos, se ve desplazado a un segundo plano e incluso es olvidado, ya que nadie está apreciándolo. Ciertamente, es bastante preocupante que las personas o alumnos vivan situaciones de aislamiento prolongadas, porque como afirma el estudio de Echevarría y Madrid (1999) existe una pérdida de la competencia comunicativa después de períodos de interrupción de la enseñanza formal. Más adelante, clasifican las razones por las que la lengua se puede perder, como casos de personas de avanzada edad que reducen su trato social, pero no se tiene en cuenta la nueva situación actual en la que las personas jóvenes han tenido que reducir las relaciones sociales y aislarse de forma

forzosa. La investigación realizada por Walters, De Bot y Van Els (2012) afirma que la habilidad lingüística puede perderse por diferentes razones, tanto la lengua madre como una segunda lengua y aunque resulte más común que sea la segunda lengua la que tienda a desaparecer en diferentes contextos, también existen posibilidades de pérdida de la lengua materna dentro del entorno lingüístico de la primera. Incluso, remarcan que las personas más jóvenes, tienen más probabilidad de sufrir este perjuicio.

Durante las clases presenciales, la oralidad y la comunicación entre los alumnos se daba de manera natural y podía ser trabajada con distintas metodologías que eran conocidas, como las exposiciones orales en clase. En estudios como los de Causapaz (2020) se identifican problemas para desarrollar la expresión oral adecuadamente y se proponen medidas para trabajarlo en el aula ante los compañeros, bajo el atento seguimiento del profesor, pero el contexto al que nos hemos trasladado hace que el problema vuelva a surgir. Ahora, la cotidianidad es dar una clase a través de una pantalla, un profesor imparte unos contenidos y los alumnos desde casa escuchan y toman notas para resolver los ejercicios que el profesor les asigna, a través de portales educativos online. Esta forma de enseñar recuerda a la escuela tradicionalista, con un sistema expositivo, definido por Zilberstein (citado en Asanza, 2018) como un sistema donde solamente se reconoce la palabra del maestro, que comunica frontalmente los saberes alcanzados hasta ese momento, los cuales son escuchados y copiados textualmente por los discípulos o alumnos.

Nada más lejos de la realidad, las clases online no tienen por qué relacionarse con la escuela tradicionalista y se pueden emplear diversos métodos para mejorar la calidad educativa. Con relación a la mejora de la habilidad lingüística, podemos innovar y descubrir diferentes plataformas que pueden ayudarnos con este propósito, aún desde la distancia.

1.1 Expresión oral online

Una de las ventajas de vivir en la era informática es la facilidad para encontrar diferentes y variados recursos en línea que podemos usar para conseguir nuestros objetivos. Uno de ellos y el más usual que se usa prácticamente para todo es la videollamada, que te permite ver al individuo y que te vean, además de poder mantener conversaciones imitando la presencialidad de la vida real. Pero si bien es cierto que es un

recurso útil ante la imposibilidad de celebrar una clase presencial, también tiene inconvenientes que hacen que su calidad descienda y al final no sea llamativo ni ayude a conseguir grandes resultados en nuestras clases. El problema es que la mayoría de docentes no tienen mayor conocimiento sobre recursos digitales y utilizan este como único medio para transmitir los contenidos, haciendo que se desgaste y provocando la pérdida de interés del alumnado, a pesar del amplio abanico de recursos que podemos emplear. Voy a hablar sobre algunos de los más útiles que podemos emplear para la mejora de la habilidad lingüística.

El primero y el más conocido es el *podcast*. Este medio es bastante popular entre la juventud y su uso se ha llevado a todos los ámbitos y géneros. Literalmente, podemos encontrar *podcast* de cualquier género, como literatura, ocio, historia, educación, entre muchos otros, siendo los más populares entre los oyentes los del género comedia, noticias y sociedad & cultura, según el *Podcast Consumer Tracker* de *Edison Research*. Además, según la estadística de *Statista the state of podcasting* realizada en 2020, el 40% de los españoles ha escuchado algún *podcast* durante el mes pasado, por lo que convierte este recurso en un elemento clave para acceder a la motivación de los alumnos y una pieza fundamental para la innovación de la educación. Esto es definido por la fundación *Fundéu RAE* (2018) como la emisión o archivo multimedia, en especial de audio, concebido fundamentalmente para ser descargado y escuchado en ordenadores o en reproductores portátiles y algunas de las plataformas online que podemos utilizar para crear y publicar los *podcast* creados son *Spreaker*, *Live 365*, *Podcast Alley*, *Polfeed* o *Podomatic*. La forma de utilizar este recurso está a disposición de cada docente y puede ir desde la creación de *podcast* de temática libre a tener que relacionarlos con el temario visto en clase, pudiendo incorporar en niveles educativos mayores, comentarios personales y críticos sobre la materia.

Otro recurso útil para incorporar en clases online, es *Voxopop*, un foro orientado al lenguaje hablado, dándonos la oportunidad de crear grupos de debate, donde cada estudiante o participante tiene la oportunidad de dar su opinión o reaccionar a la de sus compañeros. Esta plataforma es online y el registro es libre y gratuito, por lo que se vuelve bastante accesible. Su uso es muy sencillo e intuitivo y nos permite cumplir nuestro objetivo de incorporar algo de expresión oral a las clases. Podemos usarlo para trabajar la oralidad en distintos contextos y diferentes registros, entre otras ideas con las que podemos sacar el máximo rendimiento a este recurso.

El culmen para mejorar la actividad sería añadir una imagen a nuestra voz, ya que en la vida real, influyen muchos factores en la conversación y oralidad que van más allá de nuestra expresión, como mantener una postura correcta, saber expresarse de manera no verbal a través de nuestro cuerpo y gesticular o mantener un contacto visual correcto, creando un equilibrio entre el contexto visual y auditivo. Para esto existen muchos recursos online que nos van a permitir grabar nuestro vídeo y publicarlo en un espacio donde sólo las personas del grupo al que pertenecemos puedan acceder y nosotros podamos ver el contenido de los demás usuarios. Algunos de ellos nos sirven para grabar el vídeo y otros para editarlo según la necesidad, para ello podremos acceder a algún programa o plataforma que sirva para este cometido. Algunos programas sencillos de usar, gratuitamente y en línea son *Kizoa*, que es el equivalente online al antiguo programa *Movie Maker*; *Wevideo*, es otro programa que se puede utilizar desde el navegador para nuestras grabaciones; *Online Video Cuter*; entre otros muchos programas y aplicaciones que tenemos a nuestra disposición. Ahora bien, si es importante haber finalizado la grabación de nuestro vídeo, también es muy importante compartirlo en un lugar donde esté seguro y se una a los vídeos del resto de compañeros. Para esto también existen infinidad de plataformas, pero los más útiles según mi propia selección son *Google Drive*, donde existe la posibilidad de crear una carpeta a la que todo el grupo tenga acceso para subir su creación; *Youtube*; como lugar donde podemos subir un vídeo de forma privada y mediante un enlace poder ver el de los demás y compartir el nuestro o *Blogger*, que es una plataforma similar a un foro que se ha estado usando bastante en educación para compartir las creaciones de alumnos de una clase y es una buena manera de compartir los vídeos creados por los alumnos.

2. ASPECTOS EDUCATIVOS RELACIONADOS

La mayoría de los recursos que encontramos en internet y queremos adaptar para que sean usados en clase, son realias, es decir, estos no han sido creados para un fin educativo, pero podemos usarlos en este ámbito con una simple adaptación. En el caso de los recursos que encontramos en la web, dependiendo del tipo que sea, veremos si es conveniente adaptar, dar unos objetivos específicos y acotarlo o por el contrario, dar total libertad a los alumnos para que exploren el recurso y puedan experimentar con él de manera independiente. El resultado de ambos casos será diferente también, puesto que en

uno de los dos, la curiosidad y la creatividad del alumno va a ser mayor y podremos conseguir un resultado más óptimo, divertido y satisfactorio, cumpliendo con el fin principal: aprender y trabajar la lengua. Aunque es evidente que hay evidencias a favor y en contra que es necesario tener en cuenta.

2.1. Ventajas y desventajas

Una vez que nos encontramos en esta tesitura y debido a la novedad de la situación y la inexperiencia usando nuevos recursos y plataformas digitales, sería acertado detenernos a hacer un análisis y encontrar los puntos fuertes y débiles de la metodología con la que queremos empezar a trabajar, con el fin de encontrar una solución a los inconvenientes encontrados. Primeramente, vemos que el trabajo a distancia despliega una serie de características que en contraposición con la educación presencial, pueden resultar más atractivas, como por ejemplo, en el caso de la educación a distancia: el acceso al material sería más asequible al estar de forma online; todos los recursos utilizados o una gran mayoría de ellos serían gratuitos, al contrario que el material de clase, como libros de texto o material de oficina; el horario de trabajo y dedicación a las tareas sería mucho más flexible, al encontrarse en un ambiente sin tiempos reglados; por ende al punto anterior, la comodidad existente al poder elegir tu propio horario sería mayor; la posibilidad de innovar está siempre presente, pero en este caso, es casi imprescindible hacerlo, algo que mejorará la motivación de los alumnos, que son más propensos a utilizar las tics y controlarlas, entre otros muchos. Además, utilizar los recursos antes mencionados, nos da la posibilidad de trabajar de manera no presencial aspectos y habilidades lingüísticas, que de otra forma no hubiese sido posible.

Por otro lado, es fácil encontrar aspectos negativos o inconvenientes en esta nueva dinámica de trabajo. Algunos de los más evidentes o importantes pueden ser: que la pérdida de la noción del tiempo y el trabajo, puede llevar a los profesores a enviar una sobrecarga de tarea a sus alumnos, produciendo estrés en ellos, los cuales tendrían que reducir considerablemente el tiempo dedicado a cada actividad, disminuyendo así mismo el tiempo de dedicación y afectando a la calidad del resultado final; la noción del tiempo también puede variar en los alumnos, haciendo que puedan sobreestimar la tarea y acaben dedicando más tiempo a otras actividades no relacionadas con las clases y no el suficiente a sus obligaciones escolares; del mismo modo, estar en casa hace que tengamos a nuestro

alrededor muchos elementos que pueden resultar más atractivos que la tarea escolar y pueden hacer que los alumnos desvíen su atención y acaben procrastinando durante todo el día y dedicándole menos esfuerzo y tiempo; diferentes problemas puntuales, como la mala conexión wifi o la avería de algún componente informático, puede hacer que se vea interrumpido el trabajo; la falta de contacto humano y de crear relaciones con iguales es fundamental para el desarrollo en todos los ámbitos de una persona y aunque encontremos recursos para trabajar campos aislados, como la expresión oral, el aislamiento prolongado puede resultar perjudicial para las personas y por último, hay características que afectan al profesorado, como la dificultad para calificar un contenido realizado sin haber observado el procedimiento del alumno o la incertidumbre a la hora de programar en la guía docente, sin saber cuánto durará la etapa presencial y cuanto la etapa a distancia.

2.2. Evaluación en línea

A partir de este punto se nos plantea un nuevo problema que una vez más, tenemos que solucionar en un tiempo récord, este es la evaluación online. En poco tiempo nuestra bandeja de entrada, carpeta compartida o la plataforma que hayamos elegido, se llenará con los trabajos de nuestros alumnos y la forma de evaluar dichos proyectos no podrá ser calificada por los mismos criterios que una actividad desarrollada en el aula. Algunos de los motivos por los que la evaluación debería ser distinta son principalmente porque el contexto ha cambiado y con ello, todos los criterios ya no se pueden basar en los mismos estándares e inevitablemente van a tener que ser sustituidos por otros. En caso de que esto no sucediera, no tardaríamos en encontrar incongruencias.

Una parte de los criterios de evaluación se basan en la observación y en el desarrollo del proceso, valorando muchas aptitudes y actitudes del alumnado a la hora de realizar la tarea. En una educación a distancia, resulta complicado tener en cuenta estos detalles, por eso es importante comprender que existen muchos tipos de evaluación. Ryan, Scott, Freeman y Patel (2002), citados en Dorrego (2016), definen la evaluación como el propósito de obtener información acerca del progreso de un estudiante para ofrecerle retroalimentación a sus profesores y a ese mismo alumno. Y sobre esto último, estos autores afirman: “Esa retroalimentación puede proporcionar reforzamiento motivacional, conocimiento de los resultados a partir de los cuales se puedan mejorar las estrategias de aprendizaje y las de enseñanza para hacerlas más efectivas, y

también información sobre características de los estudiantes, tales como sus estilos de aprendizaje, o la efectividad de sus habilidades para el estudio.” (ibid.) La retroalimentación junto con la evaluación va a resultar muy útil en las evaluaciones continuas, puesto que como dice Dorrego (2016), el docente debe renunciar al control y permitir que sea el estudiante el que tome la responsabilidad para buscar y administrar los recursos. No podemos estar durante el desarrollo de la actividad, así que esta parte debe recaer completamente sobre los hombros del alumno, pero si tiene el docente la función de darle las herramientas necesarias para poder ejecutar las tareas de manera autónoma y para que esto pase, el *feedback* que vamos a proporcionar al alumno junto con la evaluación va a enriquecer sus próximas actuaciones y va a mejorar su aprendizaje, corrigiendo de esta manera sus propios errores. Una propuesta educativa válida para esta situación sería aquella en la que como medio de evaluación, en vez de hacer una prueba escrita a través de un ordenador, usamos la videollamada para hablar y evaluar oralmente a nuestros alumnos, de forma individual. Con esto estamos consiguiendo de cierta manera evitar el efecto “Chuleta” que se ha formado en las casas de los alumnos a la hora de hacer exámenes y no tener supervisión, pero no sólo esto, la ventaja va mucho más allá de lo obvio. Estamos consiguiendo trabajar la oralidad y la expresión oral, aún durante una prueba de evaluación, que incluso nos va a dar más información sobre el estado del alumno, con su forma de expresarse y su lenguaje no verbal, cosa que va a enriquecer aún más la retroalimentación. El hecho de acumular distintas evaluaciones de diferentes puntos a lo largo del tiempo, marcará la diferencia entre una evaluación cuantitativa y una cualitativa, recordemos que la intención es hacer mejorar al alumno y que la evaluación debe ser utilizada como una herramienta más en el proceso de aprendizaje.

3. CONCLUSIÓN

La adaptabilidad es una característica del ser humano, que resulta muy útil cuando nos enfrentamos a situaciones inesperadas y que abren una ventana a una nueva forma de trabajo. Ante una situación de emergencia, la rápida transición en la forma de hacer las cosas ha afectado a muchas personas y ha cambiado la forma de enseñar, por eso es importante cambiar con los tiempos y estar atentos. En este caso, la adaptación puede resultar mucho más sencilla gracias a los recursos que hemos visto, que existen a nuestro alcance y la mentalidad respecto al trabajo y evaluación del proceso de enseñanza-

aprendizaje. Por esto, queda remarcado que gracias a los recursos que nos proporcionan las nuevas tecnologías, podemos seguir trabajando en la educación de algo tan importante en la vida diaria de las personas, como es la expresión oral, que debe ser aprendida y dominada correctamente por las nuevas generaciones para que puedan desenvolverse con éxito en una sociedad donde su uso es diario y consta de un valor excepcional. Las relaciones profesor-alumno, van a ayudar a este propósito, trabajando y mejorando cada día mientras se avanza con el contenido normal de clase, gracias a las metodologías y recursos favorecedores de esta habilidad social. Quedaría resumida esta relación y la visión ante una etapa llena de incertidumbre, con palabras como unión, comunicación, compromiso y responsabilidad. Está en nuestra mano mejorar, porque como dice la frase que tradicionalmente se le atribuye a Albert Einstein: “Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”.

REFERENCIAS

- Asanza, D. (citado Zilberstein, 1999). (2018). ¿Enseñanza tradicionalista en el siglo XXI? *Revista Neuronum*. 4(1), Enero-Julio. Bogotá, Colombia.
- Causapaz, A. (2020). Uso de técnicas de la oratoria como recurso pedagógico para el mejoramiento de la comunicación oral en los estudiantes de Noveno año “B” periodo 2019 – 2020 del Colegio Giordano Bruno. (*Trabajo de fin de grado*). Universidad central de Ecuador, Quito.
- Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, (50). <https://revistas.um.es/red/article/view/271241>
- Echevarría, M. C. y Madrid, D. (1999). La pérdida de la competencia en lengua extranjera: Un fenómeno poco investigado. *Educación Lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario. <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Perdida%20competencia.pdf>
- Fundéu RAE. (2018). Pódcast, adaptación al español. *Fundéu RAE*. Consultado en 30/10/2020. <https://www.fundeu.es/recomendacion/podcast-adaptacion-al-espanol/>
- Rivera, M. (2019). ¿Cuáles son las categorías de podcast más populares?. *Víapodcast*. Consultado el 30/10/2020. <https://viapodcast.fm/cuales-son-las-categorias-de-podcasts-populares/>

Weltens, B., de Bot, K., y Van Els, T. (Eds.). (2012). Language attrition in progress (Vol. 2). Walter de Gruyter.

Winn, R. (2020). Estadísticas y hechos del podcast 2020. *Podcastinsights*.
<https://www.podcastinsights.com/es/podcast-statistics/>

CAPÍTULO 81

DE LA PUERTA DEL SOL A LA PLAZA DIGNIDAD: PARTICIPACIÓN CÍVICA, IMPULSO DEMOCRÁTICO Y PROCESOS FORMATIVOS EN LAS GRANDES MOVILIZACIONES CIUDADANAS

Adriana Razquin Mangado

1. INTRODUCCIÓN

En las movilizaciones ciudadanas encontramos un sinnúmero de procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan generalmente de manera difusa, propiciando cierta dificultad en su objetivación. Lo más identificable suele un cuerpo ingente de transposiciones didácticas que transitan de la producción científico-académica al gran público, y que son fundamentales para los procesos de enmarcado de las demandas y propuestas de la propia movilización. Sin embargo, de manera más silenciosa pero igualmente fundamentales, coexisten con todos aquellos conocimientos, especialmente prácticos, sin los cuales la existencia de la movilización o de sus estructuras organizativas serían imposibles. Estos últimos van a depender enormemente del espacio de posibilidad política en la que se desarrolle la movilización y la propia existencia de lo ciudadano; mediado profundamente por la ausencia o no de violencia.

Este trabajo explora el modo en que todo esto se articula en las grandes movilizaciones ciudadanas y de qué manera aportan a la consolidación de una educación para la ciudadanía en la vertiente de educación no formal. La argumentación se apoya en dos investigaciones etnográficas realizadas sobre el Movimiento 15M, desarrollado a partir del 15 de mayo 2011 en el Estado español, y el Estallido social en Chile, aún en desarrollo, e iniciado el 18 de octubre de 2019. Se aborda, además, la forma en la que el impacto de la Covid19 ha mediado el proceso ciudadano chileno, tanto en el cauce institucional del propio proceso político como en la respuesta ciudadana a la actuación del Gobierno ante la crisis sanitaria.

2. MÉTODO

El método de aproximación que se ha utilizado ha sido la etnografía (Lu y Horner, 1998), en tanto composición de sentido capaz de armonizar el material empírico obtenido de la observación-participante y el registro en el cuaderno de campo, las entrevistas abiertas semidirectivas y el trabajo hemerográfico. Es decir, se ha abordado desde una aproximación metodológica pluralista e integradora (Ortí, 1986; Bourdieu y Wacquant, 2005). Al mismo tiempo, el trabajo etnográfico ha tenido dos vertientes. La *online*, donde se han registrado y analizado las interacciones en las redes sociales virtuales; y la *offline*, abordando todo el entramado de interacciones cara a cara en asambleas, cabildos, grupos de trabajo y la propia acción colectiva en el espacio público. Aún atendiendo a las particularidades de estas dos esferas, se han trabajado de manera integrada, pues como hemos defendido (Razquin, 2015a) no operan desligadas.

3. RESULTADOS: UNA APROXIMACIÓN AL 15M Y AL ESTALLIDO CHILENO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

3.1. Breve reconstrucción de ambos procesos y su impulso ciudadano

2011 ha quedado marcado como el gran año de las movilizaciones de carácter ciudadano e impulsoras de la democracia a lo largo de buena parte del Mundo. Por el lado de las Primaveras Árabes, encontramos un conjunto complejo y heterogéneo de movilizaciones democratizadoras iniciadas en Túnez y rápidamente extendidas a Egipto, Siria, Turquía, Marruecos, Palestina, entre las más conocidas, pero también a Irak, Irán, Jordania, Sudán, Kuwait o el Sahara Occidental. La mediatización de las protestas, especialmente las egipcias, con cámaras fijas en la plaza Tahrir retransmitiendo en directo la vida política, los campamentos y la represión policial activaron el espacio de posibilidad simbólico en la Puerta del Sol, dando lugar a una acampada que sería replicada por todo el territorio español. De ahí, la recepción de lo que ya era una ola de movilización internacional, saltaría a Francia, Inglaterra, Estados Unidos, México, Chile, Brasil, Canadá... Así, cada territorio fue caracterizando las demandas, lenguajes y espacios en los que se concretó un clamor internacional en demanda de democracia y contra el neoliberalismo más salvaje. No es baladí, que el inicial proceso que emergía para poner fin a dictaduras enormemente cruentas por el lado más oriental, se concretara en otros

lugares engarzado a la antiausteridad (Flesher Fominaya, 2017), pues se desarrollaba en mitad de una crisis financiera cuya salida serían las políticas de ajuste neoliberal más profundas de las últimas décadas.

La concreción española de esta ola de movilización fue denominada internacionalmente como “movimiento indignado”, aunque el proceso se autodenominó siempre como movimiento 15M, haciendo referencia a la movilización *Democracia Real Ya. No somos mercancía en manos de políticos y banqueros*, desarrollada el 15 de mayo de 2011. Las demandas de la movilización del 15M, que popularizaría el asamblearismo y los campamentos en las plazas públicas, estaban poco integradas al comienzo, al tratarse de una movilización popular que se fue gestando a base de desbordamientos de agentes e ideas fuerza (Razquin, 2015b). Sin embargo, sí se pueden agrupar bajo dos horizontes de significación básica: a) una profunda desafección hacia la política profesionalizada, por haber pervertido el vínculo representante-representado en favor de sus propios intereses personales o la propia dinámica de contienda en el campo político (Bourdieu, 2000)⁴⁰. Y b) una salida neoliberal a la crisis económica que estaba destruyendo la vida de millones de personas. Se estaba rescatando a los bancos y no a las personas; precisamente, porque los partidos políticos obedecían a los intereses de los primeros desconociendo que se debían a los segundos.

El 15M catalizó, rescató e impulsó un sinnúmero de causas e injusticias, de propuestas y apuestas políticas que, más allá de diluirse una vez se hubieron desmontado los campamentos, impulsaría otras movilizaciones de largo recorrido. Por un lado, ayudó a impulsar y llenar de nuevas y nuevos activistas a las Plataformas de Afectados por las Hipotecas. En ellas venían agrupándose personas y familias afectadas, en muchos casos por estafas inmobiliarias, otras por una pérdida de empleo y ruina económica producto de la crisis económica de 2008, y en todos los casos por la legislación hipotecaria española que impedía la dación en pago —tras la ejecución de un desahucio la deuda no se daba por extinguida— y no exigía antes una alternativa habitacional. La secuencia de suicidios de personas afectadas por la lacra de los desahucios, junto con las imágenes de familias enteras en la calle venían sacudiendo a la ciudadanía española. Por otro lado, el 15M popularizó el ejercicio del asamblearismo, los mecanismos de redistribución de poder y todo un cuerpo de estrategias democratizadoras, así como unas prácticas de movilización

⁴⁰ Más allá de que, como señalan Romanos y Sábada (2015) el proceso fue caminando hacia una participación institucional, impulsando partidos partidos como Ganemos, el Partido X o Podemos.

escrupulosamente pacifistas. Pocos años después, receptora de todo el reflujo movilizador, las distintas “mareas” continuaron la lucha antiaustericida frente al primer Gobierno de Rajoy. La marea violeta frenó el intento de retroceso en derechos sexuales y reproductivos por parte de Gallardón con la intención de eliminar la legislación más garantista del derecho al aborto estructurada en plazos —y cuya herencia estaría clara en las enormemente masivas Huelgas Feministas de 2018 y 2019—. La marea blanca trató de frenar el destroz de las políticas de austeridad sobre la sanidad pública (cuyos efectos han sido puestos de manifiesto en la actual pandemia), así como el intento de eliminar la universalidad de la atención sanitaria (no excluyendo a las y los migrantes sin papeles). La naranja intentó, aunque con menor éxito, salvar el escaso sostén social a las personas con diversidad funcional o mental, teniendo como principal terreno de lucha la implementación con dotación económica de la Ley de dependencia. Una de las más exitosas fue la marea verde, que frenó la ofensiva más explícita del Gobierno del Partido Popular a la educación pública en sus tramos obligatorios; movilizó a millones de personas por una educación pública y de calidad, contra los recortes y los trasvases de dinero público a la enseñanza privada. En el exterior del país, el colectivo de jóvenes que había expulsado la crisis económica se organizaron en la marea granate, que logró instalar en el tablero político los derechos electorales y las dificultades que implicaba el voto rogado. Las últimas grandes movilizaciones de ese ciclo vinieron de los Yayoflautas o el posterior movimiento de Pensionistas, que exigirían pensiones dignas (especialmente en las no contributivas) en un marco más amplio de defensa del Estado social.

La ola internacional de 2011 también fue recepcionada en Chile, sin embargo, se concretó impulsando con enorme fuerza al movimiento estudiantil (Guzman-Concha, 2012) y la crítica neoliberal. No sería hasta ocho años más tarde que estos dos elementos, especialmente la desafección hacia la política profesionalizada y, de paso, a la democracia institucionalizada, serán centrales en el conocido como Estallido social del 18 de octubre de 2019⁴¹. Ese día condensó el comienzo de un proceso singular donde el impulso ciudadano fue ganando el espacio público a la violencia.

Todo había comenzado una semana antes con una llamada a la realización de “evasiones masivas” en el Metro —consistente en acceder a los servicios de transporte

⁴¹ De hecho, de manera altamente diferencial al resto de procesos y claramente del 15M, las movilizaciones de 2011 llevarían a una integración de los y las líderes más significativos (Camila Vallejo, Giogio Jackson o Gabriel Boric) como Diputados de la República.

sin haber pagado previamente— donde estudiantes secundarios volverían a popularizar el salto masivo de los torniquetes de entrada como medida de protesta al anuncio de una nueva subida de la tarifa. Tras siete días de movilizaciones autoconvocadas y deslocalizadas por toda la red del metro, y tras el cierre de toda la red por parte de las autoridades, la movilización, secundada ya en ese momento por capas más amplias de la sociedad, subiría a la superficie. Entre las cuatro de la tarde y las ocho de la noche, toda la red de transporte público de Santiago de Chile había quedado suspendida. Al mismo tiempo, se sucedían caceroleos pacíficos —manifestaciones a golpe de cacerola— con incidentes violentos (tanto por parte de encapuchados como por parte de la policía) repartidos por toda la capital, especialmente en las bocas de metro. Muchas estaciones sufrieron hogueras en la entrada, apedreamientos de los cristales y algunas, tras el abandono del personal de metro y la ausencia de policía, fueron destruidas a golpes. A las doce y doce minutos de la noche el Presidente Sebastián Piñera hacía público un Decreto Presidencial por el que invocaba el Estado de Emergencia para las provincias de Santiago y Chacabuco, así como en las comunas de Puente Alto y San Bernardo en la Región de Santiago, entregando a los militares el control de las calles. Pero la mañana del 19 de octubre, miles de personas salieron pacíficamente a desafiar la orden presidencial. Las movilizaciones, lejos de frenarse, se expandieron por todo el país. También el Estado de Emergencia que, además, fue ampliado con toque de queda.

La acción violenta de las fuerzas de seguridad del Estado, durante y con posterioridad a la vigencia del Estado de Emergencia, hacia quienes salieron a manifestarse, dejará un saldo de violaciones a los Derechos Humanos nunca antes registrada en democracia. Gracias a los *witness videos* (Askanius, 2013), toda una amalgama de videos que documentaban esta acción desmedida y fuera de los parámetros legales por parte de las fuerzas de seguridad del Estado, filmados por testigos anónimos desde su domicilio, por periodistas de medios independientes o por videoactivistas que fueron divulgados por las redes sociales, hicieron que las movilizaciones pacíficas se extendieran por todo el país. Aunque que no dejarán de compartir el espacio público con un rastro de violencia que sacudirá la memoria colectiva sobre el horror pinochetista. Para quienes defendían el actuar del Gobierno, simplemente era una respuesta legítima a los desmanes, saqueos, barricadas, incendios y combates con la policía que acompañaron (y siguen

acompañando) todo el proceso⁴². Pero lo cierto es que a la luz de la gravedad de la oleada de violaciones a los derechos humanos denunciada por el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), Human World Right o la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, las propias instituciones responsables tuvieron que realizar cierto movimiento de posiciones —eso sí, del todo insuficientes pues trataron de situar las violaciones de DDHH en el marco de acciones individuales de mala praxis profesional—. Las cifras del horror objetivadas y cuantificadas por el INDH (2019 y 2020) de los abusos cometidos por el Ejército, la Policía de Investigaciones, Gendarmería y Carabineros de Chile en un año de movilizaciones (entre octubre de 2019 y el mismo mes en 2020) arrojan los siguientes datos: 3.023 víctimas en querellas presentadas por el INDH, de las cuales, 468 eran niñas, niños y adolescentes; 5 homicidios consumados y 35 frustrados; 163 víctimas de trauma ocular por disparos a la cara (32 de ellas perdieron por completo la visión); 460 víctimas de tortura y 1730 apremios ilegítimos.

Pese a todo, las movilizaciones ciudadanas pacíficas continuaron. Lo hicieron conviviendo con este clima de violencia, consiguiendo, por su masividad y transversalidad social (en edad, clase social, género, lugar geográfico) y política, desbordar el propio clima de violencia con movilización ciudadana e intervenciones artísticas que consolidarían nuevos registros de memoria histórica (Márquez, 2020). Las calles se llenaron de personas de diversos orígenes sociales pero también políticos⁴³, de arte gráfico que salpicó las paredes y los muros, performances, comidas populares y conciertos masivos de las grandes bandas de música nacional “por la dignidad” (Intillimani, Los Bunkers o Illapu, entre otros). Aunque el Gobierno había tratado de apagar la movilización con la dimisión en bloque de todos los ministros el 26 de octubre y prometiendo una moratoria en la aplicación de la subida del precio del pasaje, lo cierto es que el proceso hacia el cambio constitucional era la única salida viable. Una vieja y enorme deuda de la llegada de la democracia que lejos de ser un mero elemento simbólico, venía siendo la enorme piedra de toque para cualquier proceso de democratización y

⁴² Lo cierto es que un año después hay apenas una decena de formalizaciones judiciales relativas a incidentes cometidos en el marco del Estallido. Por las pesquisas periodísticas y la poca información clarificadora hasta el momento, todo indica que la acción violenta de encapuchados simpatizantes con las demandas del proceso, fue solapada —muy posiblemente, también desbordada— con la acción del narcotráfico y el crimen organizado, que aprovechando la coyuntura, enfatizó sus acciones criminales.

⁴³ Solamente una minoría política muy enrocada en el legado pinochetista quedará fuera de esta apuesta de transformación ciudadana, como mostrarán los resultados del plebiscito para el cambio constitucional.

justicia social que había sido emprendido en el país. La profundización del modelo neoliberal era, precisamente, una hoja de ruta marcada por, entre otras cuestiones, la caracterización del Estado como “Estado subsidiario⁴⁴”. Finalmente, el 25 de octubre de 2020, en plena pandemia, el pueblo chileno concurría a una votación histórica, cuyas condiciones habían sido arrebatadas a las élites políticas, también gracias a que la movilización en las calles no paró y siguió siendo masiva y transversal. Con un 78,27% de aprobación se abrió el proceso a la creación de una nueva Carta Magna, que sería redactada por ponentes escogidos por elección directa ciudadana (la opción convención constitucional ganó con un 79,04% y su simple existencia como elegible fue posible por la insistencia ciudadana), respetando la paridad de género.

3.2. Los procesos formativos y la construcción cívica en la acción colectiva ciudadana: la violencia como elemento mediador

El movimiento 15M fue conocido por la intensificación del uso del asamblearismo como herramienta organizativa. No había liderazgos concretos, visibles o reconocibles, pero tampoco había representantes, portavoces estables u orgánica más allá de la asamblea directa. Ciertamente se crearon multitud de comisiones de trabajo donde se tomaban decisiones operativas, pero siempre era a través de una asamblea directa, abierta, autoconvocada y previamente informada. Y en esta estrategia organizativa tuvo mucho que ver, como he mostrado en otro lugar (Razquin, 2017), la trayectoria activista previa de muchas y muchos participantes en organizaciones de estructura horizontal, donde se habían curtido en el asamblearismo, aportando al proceso desde su capital militante (Poupeau, 2007). Pero también el propio movimiento construyó material para divulgar esta forma organizativa. Fue famoso el Manual de asamblearismo, que cruzaría el charco de la mano de activistas españoles expatriados en Estados Unidos y serviría de elemento básico para la constitución de Occupy Wall Street, como registró Romanos (2015).

Al mismo tiempo, fueron muy concurridas diversas comisiones dedicadas a la divulgación de teoría política filosófica, donde se realizaron trabajos de transposición

⁴⁴ Por la propia definición constitucional, el Estado en Chile solamente puede ser subsidiario de la iniciativa privada; es decir, el Estado solo concurre en aquellos espacios donde la iniciativa privada no tiene interés, pues no debe intervenir ni interferir en la actividad económica. Por ello, el desarrollo de una red pública de salud o educación es concebida como una intromisión en el desarrollo natural de los mercados —apoyado en la fantasía neoliberal de la tendencia natural al equilibrio de los mercados y su supuesta bondad (De Francisco, 2007, p.38) .

didáctica muy interesantes a cargo de reputados y reputadas académicas, dando a conocer la tradición del liberalismo republicano o el avanzado sistema organizativo político de Atenas o Florencia. También otras, como análisis Sol (germen de la primera candidatura de Podemos al Parlamento europeo), donde se pusieron en funcionamiento conocimientos de análisis en ciencias sociales para analizar la propia participación en el 15M, especialmente el reflujo de movilización⁴⁵.

En el 15M proliferaron comisiones, charlas, y espacios de divulgación de conocimiento —fueron memorables, tiempo después, las actividades de la Uni en la Calle, donde profesorado universitario de todo España acudió a las plazas movilizadas por la marea verde a impartir sus asignaturas en el marco de la lucha por la educación pública—. Podríamos decir, que el legado del movimiento fue, precisamente, la profundización democrática en la dirección del diálogo, la discusión pública y la creación de una cantidad ingente de conocimiento y redes culturales e intelectuales. La posibilidad de que las acampadas se desarrollasen en paz, sin la amenaza policial del desalojo, fue condición de posibilidad de ello. No siempre fue así. De hecho, la clave de la expansión del movimiento por todo el territorio nacional y la alta receptividad y presencia ciudadana acompañando las acampadas fueron los desalojos violentos sufridos la noche del 15, 16 y 17 de mayo de 2019 en distintos puntos. Pero fundamentalmente el desalojo de la Puerta del Sol. La violencia acometida por las fuerzas antidisturbios hacia algunos manifestantes que tras la manifestación del 15 de mayo habían decidido permanecer en acampadas, y la escrupulosa resistencia no violenta de quienes, en peso muerto, hacían desobediencia civil y se negaban a acatar la orden policial de desalojo, filmado y retuiteado por millones de cuentas, fue la mecha que encendió la afluencia masiva de millones de personas a las plazas. La amenaza de desalojo forzoso a las acampadas en la jornada de reflexión de las elecciones municipales del 22 de mayo, volvió a llenar las plazas de ciudadanía activa que consideraba que las acampadas no interferían en la jornada de reflexión, pues no pedían el voto por ningún partido político, torciendo la decisión de las Subdelegaciones del Gobierno que ni en ese momento, ni después, desalojaron los campamentos. Las acampadas del 15M fueron desmontadas por el propio movimiento, asumiendo que se había agotado la estrategia movilizadora y que era hora de transitar hacia otras fórmulas de movilización.

⁴⁵ Se puede ver parte, el trabajo de la comisión, formalizado años después en paper científico, el texto de Herranz, López Carrasco y Muñoz-Reja (2020).

El Estallido chileno no tuvo la misma suerte. Aunque comenzaría con una acción de desobediencia civil no violenta (el salto de torniquetes) rápidamente fue desbordada por numerosos actos de violencia. El espíritu cívico de las movilizaciones tuvo que reponerse a numerosos destrozos, saqueos e incendios, pero especialmente a la militarización de las calles, la violación a los derechos humanos y el ataque sistemático a las movilizaciones pacíficas. El Gobierno nunca permitió (ni sigue permitiendo) la ocupación del espacio público a las movilizaciones pacíficas. Eso mismo, hizo que los procesos de enseñanza-aprendizaje, los lenguajes e incluso, los atuendos sean radicalmente diferentes.

Para acudir a las asambleas del 15M la gente llevaba comida, agua y, quienes eran de mayor edad, cojines, sillas plegables o cualquier elemento que les permitiese aguantar 6 o 7 horas de asambleas tomando asiento en el suelo. Para poder participar en las movilizaciones del Estallido con relativa seguridad es necesario llevar pañuelo o mascarilla (anterior a la covid19 para no ahogarse por las bombas lacrimógenas), gafas protectoras (se popularizaron las de ventisca) para evitar lesiones oculares por traumatismo de bala, casco y muchas y muchos jóvenes de la llamada primera línea —el espacio más cercano a la acción policial y que frecuentemente la combate—, escudo, la mayoría fabricado con antenas parabólicas.

Pero los esfuerzos de transposición didáctica, de traslación de conocimientos científico-técnicos o de generación de conocimientos prácticos que hacen posible la movilización también están enfocados a otros lugares. Si en el 15M proliferó la divulgación de contenidos y prácticas sobre el ejercicio de la democracia, así como aquellos conocimientos técnicos que permitían desplegar equipos de sonido y amplificación, entramado de toldos y haimas o establecer gabinetes de prensa con complejas conexiones wifi, en el Estallido de Chile, especialmente en los primeros meses, se concentraron en garantizar la integridad física de las y los manifestantes. Académicos del Departamento de Ingeniería Mecánica de la Universidad de Chile, demostraron que el material de los perdigones utilizados por Carabineros de Chile, causantes de terribles casos de trauma ocular, contrariamente a lo que afirmaba el cuerpo policial apenas tenían un 20% de goma, aumentando significativamente el daño producido. Académicas de arqueología y antropología de la Universidad Alberto Hurtado y de la Universidad de Chile se dedicaron a hacer trabajo de campo y recogida de muestras de los restos de proyectiles los días posteriores a las movilizaciones, con la finalidad de reconstruir la dureza de la acción policial y la composición de la munición utilizada por la policía. Otro

elemento que rápidamente se trató de solventar con estrategias y conocimientos importados de las protestas de Hong Kong fue el ahogamiento de las bombas lacrimógenas. Los y las “matalacris” recorren las manifestaciones con garrafas llenas de agua y bicarbonato con las que atrapan y ahogan las bombas lacrimógenas. Pero quizá, el ejemplo más emblemático podemos encontrarlo en el trabajo de las Brigadas de salud repartidas por los lugares donde se concentraba la acción policial más lesiva en las movilizaciones, compuesta por personal sanitario que de manera voluntaria y autogestionada hace guardia en pequeños puestos en la calle para realizar una primera atención temprana a manifestantes que diariamente reciben proyectiles en el cuerpo, como hemos dicho, especialmente en la cara, y que necesitaban atención sanitaria inmediata. Las brigadas de salud se extendieron rápidamente por todas las ciudades respondiendo a una necesidad vital, ante la dificultad de ingreso de ambulancias en mitad de la acción policial.

Será avanzado el proceso, con el plebiscito de cambio constitucional ya programado, cuando comiencen a proliferar cabildos ciudadanos en los barrios, y donde podamos ver procesos educativos más formalizados semejantes a los del movimiento 15M, con conferencias de personas expertas, debates y mesas redondas. También intervenciones artísticas, como Delight Lab⁴⁶, el muralismo desplegado en las paredes, especialmente en las cercanías al Centro Cultural Gabriela Mistral⁴⁷, o la creación de El Museo del Estallido⁴⁸ inaugurado un año después y en respuesta al borrado policial de los murales.

Finalmente, a partir de marzo de 2020, con la expansión de la covid19 ya de manera mundial, veremos a diversas estructuras del movimiento divulgar información y activar estrategias activas de autocuidado ante un Gobierno poco activo y reticente a decretar limitaciones a la movilidad. En ese momento, veremos a jóvenes de la Primera Línea acudir a desinfectar vagones de las líneas de metro más populares o repartir gel hidroalcoholico. Los cabildos pasaron, entonces, a sostener ollas populares y a divulgar, desde sus redes de comunicación, consejos sanitarios, así como demandar la activación

⁴⁶ Se puede ver el proyecto de proyección lumínica en edificios en el siguiente enlace: <https://artishockrevista.com/2019/10/28/chile-desperto-el-activismo-luminico-de-delight-lab/>

⁴⁷ En este reportaje de la revista española Ctxt.es se puede ver parte de la explosión de pintadas y murales en las calles de Santiago de Chile que dejó el Estallido social. Disponible en el siguiente enlace: <https://ctxt.es/es/20200501/Culturas/32293/santiago-de-chile-pintadas-grafiti-plaza-de-la-dignidad-daniela-farias.htm>

⁴⁸ Se puede conocer el contenido y filosofía de este museo en su página web. Disponible en: <https://museodelestallidosocial.org>

de medidas de restricción de la movilidad, apoyando las argumentaciones del Colegio de Médicos (con su representante Izkia Siches, convertida en líder de opinión).

4. DISCUSIÓN: IMPULSO DEMOCRÁTICO, CONSTRUCCIÓN CÍVICA Y EDUCACIÓN EN LA ACCIÓN COLECTIVA

Los movimientos sociales, así como de manera más amplia, las movilizaciones ciudadanas son, esencialmente acción colectiva más o menos organizada. Lo que nos hace hablar de movimientos sociales o de movilizaciones de mayor amplitud ideológica y heterogeneidad compositiva, como es el caso de las movilizaciones populares o ciudadanas, es el grado de definición e integración de los medios y fines para la lucha. También el grado de formalización de su propia orgánica —que permite diferenciar, siguiendo a Mathieu (2004) entre organización del movimiento social y el propio movimiento social—, así como el grado de definición y acotamiento de los límites y objetivos del discurso público que se levanta, conocido como el enmarcado (Snow et al. 1986; Polletta y Ho, 2006).

Sin embargo, más allá de que podamos diferenciar en un continuo de mayor o menor integración de los elementos organizativos, interesa detenerse en la propia dimensión de acción colectiva y su dimensión formativa, que siguiendo a Delgado Salazar, viene dado por la

(...) construcción de comunidades afectivas, narrativas y de interpretación para reconstruir experiencias compartidas, en las cuales el agravio moral tiene la posibilidad de ser enunciado y tramitado, constituyéndose en el detonante de las demandas de justicia que cuestionan los criterios de moralidad que han justificado y legitimado las expresiones de opresiones y exclusión; para proponer desde sus luchas otros criterios morales más centrados en la igualdad jurídica, la estimación social y la atención afectiva y ofrecer de esta manera otros parámetros de valoración y ejercicio de la ciudadanía (2011, p.204).

Así, estos espacios de acción colectiva se convierten en un sujeto educativo promotor de construcción de ciudadanía, derivado de tres dimensiones: a) por su capacidad reflexiva para proponer y crear otros criterios morales que permiten juzgar situaciones de dominación que se encuentran naturalizadas y su orientación al cambio social, b) por la activación de identidades politizadas y c) porque muchas de sus prácticas consolidan un

gran aporte a la creación de memoria colectiva ciudadana crítica, construyendo tradiciones, trayectorias y experiencias socialmente significativas (Delgado Salazar, 2011, pp. 205-208).

De hecho, en los dos procesos de política ciudadana sobre los que se apoya este análisis, encontramos no solo demandas relacionadas con “una vida digna” (el 15M hablará de “indignación” y uno de los lemas centrales del Estallido es “hasta que la dignidad se haga costumbre” o se rebautizará Plaza Baquedano como “Plaza Dignidad”), sino un reclamo a las élites de la democracia representativa que se convierte en autoorganización y coloca su atención sobre el ejercicio de la democracia como participación política. En ese sentido, siguiendo a Gómez Rodríguez (1998) cuando se entiende la democracia en ese sentido no restringido, cuando se la concibe como participación, se apunta a

(...) una forma de vida asociada y como conjunto de experiencias compartidas (Dewey, 1965), se constata que entre democracia y educación, hay una relación recíproca, mutua y vital, ya que la educación significa la liberación del individuo y la eliminación de los factores externos que impiden su auténtico desarrollo personal (p. 74).

De este modo, nuestra propuesta comprende a la acción colectiva y sus producciones de orientación cívica como un correlato, en el espacio de la educación no formal, de aquellos procesos y competencias bien identificadas en el gran marco de la educación para la ciudadanía⁴⁹. Que podríamos condensar en lo que el Parlamento Europeo ha denominado “competencia ciudadana”, dotándola de un componente político y cívico vinculado a que se ejercite sabiendo actuar y participar democráticamente en sociedad (Rico Cano y García Ruíz, 2014). Particularmente cuando la pensamos desde la perspectiva de una ciudadanía participativa y orientada a la justicia (Westheimer y Kahne, 2002, En Pagés y Santiesteban, 2006, p.8), superando nociones vagas y reducidas del concepto de ciudadanía y “(...) apuntando al trabajo sobre los conflictos, las tensiones y

⁴⁹ De hecho, queda pendiente, para un avance mayor de nuestra investigación, rastrear empíricamente la huella que tanto en Chile como en España ha dejado la formación en educación para la ciudadanía (especialmente en cuanto a la cultura política democrática y la noción de justicia social) en los nuevos procesos de acción colectiva liderados por jóvenes; pues claramente pueden identificarse rupturas radicales con procesos anteriores dificultando establecer genealogías lineales. Especialmente cuando se atiende a la amplitud política y las coordenadas de republicanismo democrático que las impregnan. Pues quizá estemos ante enormes implementaciones (precisamente por ello difusas y algo líquidas) de los esfuerzos por propiciar aprendizajes activos y comprensivos de la educación para la ciudadanía (Naval, 2003, p.180).

las violencias, las desigualdades y la justicia, para encontrar el significado de los principios de la democracia (...)” (Costa-Lascaux, 2000, En Pagés y Santiesteban, 2006, p.6).

Por otro lado, el propio desarrollo de la acción colectiva es solamente posible gracias a la ingente cantidad de procesos de enseñanza-aprendizaje que la sostienen y la reproducen. Muchas veces producto de esfuerzos de divulgación, vía transposición didáctica de conocimientos científico-académicos; conectando, siguiendo a Chevallard (1998), dos regímenes de saber que aún cuando se encuentran interrelacionados no son superponibles —por ello es indispensable todo un trabajo de transposición didáctica que hace posible la divulgación e incorporación y uso de saberes y saberes-hacer—. En otras ocasiones, encontramos flujos de información y conocimientos prácticos que se realizan entre procesos, algunos anteriores en el tiempo, otros contemporáneos, pero que no son necesariamente elaborados por la comunidad científica (Gómez Mendoza, 2005). Estos últimos, gracias a las redes de comunicación multimodal, pueden ser casi inmediatos, permitiendo, como hemos apreciado en el ciclo de movilización abierto en 2011, construir redes mundiales de solidaridad y luchas ciudadanas interconectadas (Castells, 2012).

5. CONCLUSIONES

En conclusión, como he mostrado, la amalgama de procedimientos y conocimientos que se divulgan, generan y amplifican en las movilizaciones populares están directamente relacionados con las condiciones de posibilidad en las que se desarrolla la propia acción colectiva, especialmente con la ausencia de violencia en el espacio público y sobre sus protagonistas. Cuando atendemos a la acción colectiva, más en contextos de masividad y transversalidad, como en las movilizaciones populares amplias, podemos encontrar enormes impulsos sociales que sostienen lo ciudadano, amplificando su poder y su capacidad de seguir consolidando una educación no formal impulsora de ciudadanía participativa que apuntala la propia democracia. Condensando con enorme fuerza, no solo argumentaciones que impulsan la justicia social y que dinamizan la historia democrática de los países, sino que legan, para las siguientes generaciones experiencias y relatos sociales que construyen la memoria histórica ciudadana.

REFERENCIAS

- Askanius, T. (2013). Online Video Activism and Political Mash-up Genres. *JOMEC Journal Journalism, Media and Cultural Studies*, 4. <http://doi.org/10.18573/j.2013.10257>
- Bourdieu, P. (2000). *Propos sur le Champ Politique*, Presses Universitaires de Lyon.
- Bourdieu, P y Wacquant. L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*, Siglo XXI.
- Delgado Salazar, R. (2011). Educación para la ciudadanía desde la acción desde la acción colectiva, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 201-210.
- De Francisco, A. (2007). *Ciudadanía y democracia. Un enfoque republicano*, Catarata.
- Castells, M. (2012): *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*, Alianza Editorial.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Aique Grupo Editor.
- Flesher Fominaya, C. (2017). European Anti-austerity and Pro-democracy Protests in the Wake of the Global Financial Crisis, *Social Movement Studies*, 1(16), 1-20.
- Gómez Mendoza, M. A. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (1, 1), 83-115.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1998). Enseñar y aprender valores democráticos, *Investigación en la Escuela*, 34, 69-78.
- Guzman-Concha, C. (2012). The Students' Rebellion in Chile: Occupy Protest or Classic Social Movement?, *Social Movement Studies: Journal of Social, Cultural and Political Protest*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14742837.2012.710748>
- Herranz, D., López Carrasco, V. y Muñoz-Reja, V. (2020). Cómo funcionaba y por qué dejó de funcionar el 15M. Perfiles de participación y procesos de desvinculación entre mayo del 2011 y mayo del 2012, *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 19, r1901.
- Instituto Nacional de Derecho Humanos (2019). Sobre la situación de los Derechos Humanos en Chile en el contexto de la crisis social (Informe Anual).
- Instituto Nacional de Derecho Humanos (2020). Balance INDH: a un año de la crisis social, (Comunicado de prensa). <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2020/10/Balance-INDH-18-octubre-Prensa.pdf>

- Lu, M-Z. y Horner, B. (1998). The problematic of experience: redefining critical work in ethnography and pedagogy, *College English*, 60(3), 257-277.
- Mathieu, L. (2004). *Comment lutter? Sociologie et mouvements sociaux*, Textuel.
- Márquez, F. (2020). Por una antropología de los escombros. El estallido social en Plaza Dignidad, Santiago de Chile, *Revista 180*, 45, 1-13.
- Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual, *Revista de Educación*, num. extra 1, 169-189.
- Ortí, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo, en M. García Ferrando, Francisco Alvira y J. Ibáñez (coomp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, pp. 153-186, Alianza Editorial.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2006). *La educación para la ciudadanía hoy*, Wolters Kluwer.
- Polletta, F. y M. K. Ho (2006). Frames and Their Consequences”, en R. E. Goodin y C. Tilly (eds.), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*, Oxford University Press, pp. 187-209.
- Poupeau, F. (2007). *Dominación y Movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*, Ferreyra Editor.
- Razquin, A. (2015a): La dimensión on-line en la vida social del movimiento 15m. Una aproximación etnográfica, *Revista Redes. com*, 11, 275-310.
- Razquin, A. (2015b): Desbordamientos y viaje hacia la izquierda. Prehistoria del movimiento 15M: de #Nolesvotes a Democracia Real Ya, *Revista Internacional de Filosofía Daimon*, 64, 51-70.
- Razquin, A. (2017). *Didáctica ciudadana: la vida política en las plazas. Etnografía del movimiento 15M*, Editorial Universidad de Granada.
- Rico Cano, L. y García Ruíz, C. (2014). Formulación de la competencia social y ciudadanía en las propuestas curriculares de educación primaria, En J. Pagès y A. Santiesteban (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, 1, pp. 201-208, Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Romanos, E. (2015). De Tahrir a Wall Street por Puerta del Sol: La difusión transnacional de los movimientos sociales en perspectiva comparada, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 154, 103-118.

- Romanos, E. y Sábada, I. (2015). La evolución de los marcos (tecno)discursivos del movimiento 15M y sus consecuencias, *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 32, 15-36.
- Snow, D. A., B. Rochford, S. K. Worden y R. D. Benford (1986). Frame alignment processes, micromobilization and movement participation, *American Sociological Review*, 51, 4, pp. 464-481.

CAPÍTULO 82

INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LA PERSONALIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN

María Luisa Pro Velasco y Alejandra Peñacoba Arribas

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano nace en una familia que ha ido completando las bases biológicas instintivas (entroncadas con la herencia zoológica) gracias al proceso de humanización en el que se ha llegado a conductas más inteligentes y libres -no meramente instintivas-, es decir, a conductas más humanas.

Además de la función biológica sustentadora aparecen entonces las relacionadas con la educación y el desarrollo personal y social de la prole. A este se une el hecho de que el ser humano nace inacabado. Risco (2016) indica que, gracias a esta incompletitud, el niño muestra gran plasticidad, un enorme abanico de posibilidades de aprendizaje. Pero precisamente por nacer “prematureo” en el sentido que venimos indicando, el niño necesita muchos. De ahí que sean de suma importancia las relaciones tempranas sobre las que se van sustentando los elementos de la vida personal de ese nuevo ser.

El tejido básico de la personalidad se va tejiendo al ritmo de esos contactos con otros seres humanos, siendo los más cercanos y constantes los familiares. De Gregorio (2013) habla de la “urdimbre de sí mismo” consistente en que la imagen que el niño tenga de sí mismo será la que otros le proporcionen. Sobre esa urdimbre se formará la “urdimbre de orden” (percepción del sentido de todo lo que se hace y se vive), la cual se consigue también, en un primer momento, en el ámbito familiar.

La familia, derecho natural de las personas, es una institución anterior a la del derecho positivo. Además, al ser la primera célula de la sociedad, precede a otros tipos de organización social, y ejerce una tarea decisiva en la personalización y socialización de sus miembros. Por eso se hace necesaria una reflexión sobre lo que la familia puede - y debe- hacer para introducir al ser humano en ese mundo primero personal y después social que le permita llegar a ser un ser humano equilibrado y pleno.

2. MÉTODO

La reflexión sobre el papel de la familia en la personalización y socialización de cada persona se nos presenta como una cuestión que interpela fuertemente: ¿Cuál es la tarea que le corresponde al núcleo familiar en el desarrollo personal y social del individuo, y cuál es su importancia?

Para encontrar una respuesta se ha seguido un análisis documental a través de un rastreo bibliográfico no exhaustivo de algunas obras relacionadas directamente con el tema que se aborda. A partir de los datos obtenidos se ha realizado un análisis inductivo de interpretación de los mismos, llegando a una serie de conclusiones.

En este sentido, el objetivo consiste en estudiar la importancia del papel de la familia y de otros agentes de socialización en la educación de los niños y los jóvenes, proponiendo algunas pautas educativas en este sentido.

3. RESULTADOS

3.1. Características de la familia. Vocación y derecho fundamental

Con el fin de tener claro el papel de la familia en la educación del individuo, y comprender su relevancia a nivel social, conviene hacer algunas consideraciones.

En primer lugar, siguiendo a Burgos (2017) se puede afirmar que la familia constituye el lugar del origen de la vida. En efecto, cada persona humana, por serlo, tiene un origen personal. Por ser personas, somos hijos de unos padres. Libres para construir nuestro destino, no lo somos para elegir nuestro origen.

Por otra parte, estamos ante la primera comunidad interpersonal en la que se va formando la identidad personal. Las personas experimentamos en el ámbito familiar que somos únicos e irrepetibles y somos amados por nosotros mismos. Y son precisamente esta experiencia de gratuidad junto con la dependencia que se vive en la familia, las que permiten establecer relaciones interpersonales positivas para el propio desarrollo y la realización humana.

La familia es también el lugar donde se ejercita la capacidad de autoconocerse para autopoerse y entregarse. Isaacs, (1986) afirma que la familia es sede del desarrollo de las virtudes humanas. Entonces, se podría decir que la familia contribuye a la madurez

personal, que se logra como resultado del desarrollo de las virtudes. En el plano social, es el lugar de las relaciones humanas más esenciales, en las que la motivación no es el interés sino el amor. Precisamente por ello, Burgos (2017) muestra cómo si no hay familia o se debilita, las consecuencias son, entre otras, la debilidad en la constitución de los sujetos personales, la consecuente fragilidad de las realidades sociales, y el hecho de que los hijos quedan expuestos al poder político o económico, que tiende a convertirlos en meros súbditos o masa de consumidores. Así pues, la familia es el lugar de gestación de la dimensión social de la persona. Interesante, entonces, aceptar que:

Dado que las puertas de la felicidad se abren hacia fuera y no hacia dentro, ¿no podría ser precisamente esto lo que avalara el papel de la familia en el desarrollo pleno de las personas dado que la apertura a los otros pertenece a su más constitutiva identidad? (Risco, 2016, p. 62)

En este mismo sentido, Hertfelder (2004, como se citó en Burgos, 2004) afirma que ante el individualismo y la soledad crónica que vive el ser humano, es un buen antídoto la familia. Es preciso enseñar a vivir en familia, porque es vivir amando.

3.2. Familia y proceso de socialización

Al hablar de socialización, lo entendemos con Lucas (2011) y Morales y Abad (1997), como ese proceso que realizamos para saber manejarnos en la sociedad. Mediante él aprendemos e interiorizamos, en el transcurso de la vida, integrándolos, los elementos socioculturales. Pero en este proceso intervienen unos elementos esenciales, que serían los conocimientos, los medios y los agentes sociales (Burgos, 2017).

En relación con agentes de socialización nos referimos a la familia, la escuela, el grupo de amigos, los medios de comunicación y TIC en general. Intervienen también unos mecanismos de socialización. Se trata de la imitación, el aprendizaje motivado y también la respuesta del otro a nuestros comportamientos. Estos mecanismos se dan con toda fluidez en ese agente de socialización que es la familia. Esta comunidad de personas es la primera sociedad humana. En ella, la combinación de genética, ambiente y libertad, -que intrínsecamente unidos en cada persona van contribuyendo al desarrollo pleno de la misma-, se desenvuelve en un marco en el que los hijos son acogidos como un don, -es decir, como personas-, no como un derecho. Esto contribuye a que este “primer paso” en la sociedad sea adecuado.

Es verdad que hay funciones sociales de la familia que van cambiando cultural e históricamente, pero hay otras que son permanentes -y esto es precisamente lo que ocurre con lo que se acaba de exponer-.

En todo este proceso de inmersión en la sociedad nos encontramos en primer lugar con la socialización primaria. Esta ocurre en los primeros años de vida, cuando aprendemos cuáles son los pilares de nuestra cultura (la lengua, costumbres, creencias, valores...). Suele tener lugar en el núcleo familiar y, gracias a ella, nos insertaremos como miembros de la sociedad. Después (aunque sin una clara frontera entre ambas) ocurre la llamada socialización secundaria, que se da pasados esos primeros años de vida. En ella aprendemos a comportarnos en lugares más complejos como el colegio, el ocio, la cultura o las relaciones afectivas. No resulta sencillo distinguir entre la socialización primaria y la secundaria, pero podemos situar esta segunda a partir de la incorporación del educando a la escuela.

3.3. Diagnóstico de la familia hoy

Hemos de tener en cuenta algunas características de la familia hoy que pueden influir -y de hecho así ocurre, como indica De Gregorio (2010)- en cómo se realiza esa socialización primaria en líneas generales en nuestro contexto actual. Así, el hecho de tener “hijos deseados” o planificados, por lo demás en número bajo, así como la existencia de una cultura hedonista fuerte, van a tener una fuerte incidencia en el desarrollo social de los niños.

Por otra parte, el abanico de posibilidades con el que contaban nuestros padres y abuelos era mucho más limitado. En la actualidad contamos con una gran diversidad cultural y social, así como de ocio y tiempo libre, que abren nuevos horizontes y preguntas para el ser humano.

De Gregorio (2010) se refiere a la radicalización de la modernidad concretada en la cultura del *self-love* (cada individuo se erige a sí mismo como medida de todas las cosas distanciándose de las instituciones, de vigencias sociales, de normas). Esto produce un sujeto que exige derechos personales, olvidando los deberes correspondientes.

Otra característica de nuestro tiempo es que el deber desaparece para dar paso a la búsqueda impaciente del placer; el concepto de bien da paso al de bienestar; frente a las instituciones, los individuos serían los únicos gestores de la propia existencia. La familia

no es ajena a este pensamiento que se traduce en ausencia de certezas, cambio continuo de normas, deseo de vivir del instante.

Por otro lado, en la actualidad cada vez nacen menos niños, al menos en las sociedades occidentales más desarrolladas. Asimismo, es poco frecuente que bajo el mismo techo convivan diferentes generaciones.

En general, huimos del compromiso, de la renuncia, del esfuerzo, del sacrificio y, en ocasiones, incluso del deber. Lo que prima hoy es la novedad, la moda y el cambio, antes que la tradición, los valores o la estabilidad.

De este modo, nos planteamos también que nuestras relaciones personales, ya sean de pareja y amistad -las de familia todavía siguen siendo relativamente fuertes-, están sujetas a continuos cambios e incertidumbres acerca de su duración en el tiempo.

Asimismo, se puede advertir la necesidad de que existan políticas públicas que ofrezcan soluciones ante un panorama tan complicado para la institución familiar. Algunos problemas que convendría solventar con cierta urgencia serían los siguientes: el problema de la vivienda, el poder elegir el número de hijos que se desea tener, el cuidado de los hijos, poder educar estos según las propias convicciones, hacer posible compaginar la vida familiar y la vida laboral, fomentar la estabilidad conyugal, ...

3.4. Familia y educación

Llegados a este punto podríamos preguntarnos por el proceso educativo que tiene lugar en la familia. Así, nos encontramos con que este es posible precisamente porque el ser humano nace inacabado y tiene gran plasticidad. Sobre la “urdimbre constitutiva” -afectiva- se van levantando la “urdimbre de sí mismo” y la “urdimbre de orden” a las que nos hemos referido en la introducción.

Con González y Cid (2026) se podría indicar que ese ser inacabado -o incompleto- va consiguiendo su identidad personal en la familia, descubriendo el sentido de su propia vida. Posteriormente lo irá desarrollando, pero ya están puestas las bases de un crecimiento posterior: percibe que es un ser amado y está abierto a la relación, a la donación.

La familia, por tanto, en cuanto que transmisora de valores, tradiciones, un lenguaje y unos comportamientos, entra a formar parte de los principales agentes de socialización

del individuo, (junto con el grupo de iguales y la escuela, y los medios de comunicación y TIC).

La familia es, por tanto, fundamental. En ella aprendemos a ir descubriendo cuál es nuestro lugar en el mundo. Esto es, por un lado, nuestra vocación profesional, es decir, la labor que nos sentimos llamados a desempeñar (enfermería, magisterio...), y, por otro, la personal (casarse, consagrarse a Dios, ser sacerdote...).

Algunos temas vinculados profundamente a la educación en la familia, según Peñacoba (2016) son: la afectividad y su desarrollo, los procesos de identificación, el respeto, el aprendizaje con motivación, las relaciones sociales, el posibilitar en la familia no solo el sustento material del individuo, sino también el espiritual, el aprendizaje de técnicas e instrumentos a utilizar, algunas pautas para que desarrollemos nuestra personalidad, el aprendizaje del lenguaje, el saber comportarnos en una cultura.

4. DISCUSIÓN

Lo anteriormente expuesto tiene fuertes implicaciones en la tarea educativa de cara a la socialización del ser humano que se da en la familia. Con Musitu y Cava (2001) entendemos que la socialización es ese proceso por el cual cualquier persona adquiere los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos, y una vez adquiridos se adapta a ellos para el buen funcionamiento social.

La familia es, en sí misma, un proceso de socialización (reflejo de la sociedad: negociaciones, reivindicaciones, diálogo). Es una institución que gratifica afectivamente (comprensión, aceptación personal, amor) y ofrece permanente disponibilidad de afecto, intimidad, compañerismo, aceptación incondicional. Se trata, por tanto, de lo que se podría llamar una segunda gestación en el orden sociocultural, y de su acción educativa y socializante se derivan unos resultados para la vida de la sociedad en general. Por eso, se podría afirmar con Donati (2013, como se citó en Burgos, 2017) que del buen funcionamiento de la familia dependen en gran parte el orden y la eficacia del entramado social, dado que la familia es la estructura esencial de la sociedad.

A esto contribuye el dato mencionado en los resultados referido a que la confluencia en la familia de genética, ambiente y libertad, si es la adecuada, es el núcleo básico del desarrollo de la personalidad y contribuye a una socialización primaria conveniente al buen desarrollo del individuo y de todo el grupo social.

Con Burgos, (2017) insistimos en que en esa socialización primaria la familia es decisiva, pues es en ella, precisamente, donde se da la adquisición de los contenidos sociales más básicos (conocimientos esenciales de personas, de lugares, de objetos), primeras habilidades, normas básicas de relación social (como respeto, compartir, educación en el trato, lenguaje...). Se configura así la estructura de la persona, ya que tomará una forma u otra dependiendo de las influencias que le lleguen del exterior. Es, entonces, la más importante para el individuo.

En efecto, es preciso tener en cuenta que el niño es muy moldeable en los primeros años. Se trata de un fenómeno que no es meramente cognoscitivo, sino que la afectividad desempeña ahí un papel fundamental. Se produce un mecanismo de identificación por el cual el otro se convierte en modelo imitado y obedecido (sus comportamientos, valores, órdenes, etc.). Burgos (2017) continúa indicando que se forma el “otro generalizado”, de manera que aparece en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los roles y actitudes de otros específicos a los roles y actitudes en general. Esta identificación tiene un gran alcance social y produce la socialización. El “mundo” que se forma en la socialización primaria adquiere un carácter de firmeza, de claridad, y de una sencilla realidad sin problemas.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta, como se ha indicado en el apartado 4.2.1., con De Gregorio (2010) que interfieren algunos elementos que pueden dificultar el desarrollo en esta socialización primaria. Se trata del hecho de que por la condición de “hijos deseados” o planificados de los niños, unido a la existencia de una ética hedonista actual, en la práctica los hijos se han convertido en centro de atención tan concentrada de los padres que llega a ser absorbente y crea una superprotección que genera baja tolerancia a la frustración y poca disposición al esfuerzo. A esto se une el que la falta de interacción con otros niños en el seno de la familia se sustituye por las vídeo consolas u otros dispositivos audiovisuales; o también, los mismos padres intentan ponerse en el papel de “iguales” produciendo desorientación en los niños en el rol de adultos de estos.

A esto se une el hecho indicado del individualismo unido al hedonismo que se viven también en la familia. Se busca el placer a corto plazo. Precisamente por eso caemos tantas veces en el consumismo o en buscar la felicidad en la búsqueda de bienes efímeros y pasajeros.

No obstante, este tipo de permisivismo al que nos referimos suele derivar en actitudes de inseguridad por parte de los hijos, que necesitan aprender a distinguir lo que está bien y lo que está mal. Por su parte, Anatrella (2007, p. 684) nos dice:

El papel educativo de los adultos y su testimonio es importante para guiar a los niños en su existencia y para darles modelos a imitar. El amor de sus padres y toda su aportación de conocimientos, la iniciación en los comportamientos moralmente buenos, la transmisión de las herramientas del saber, la transmisión de la fe cristiana y de los valores morales de la vida permitirán que los niños puedan despertar y desarrollarse. Pero el papel de los adultos no se limita al de simples repetidores. Si los adultos viven de verdad lo que transmiten, ayudarán a los hijos a estructurarse y a sentir a su vez el deseo de vivir lo que aprenden y lo que ven vivir a su alrededor, que es fuente de una profunda felicidad.

4.1. La familia en la formación de la identidad – personalidad

Burgos (2017) indica que trata no solo de la personalidad (carácter), sino de una estructura del sujeto que significa lo que es, cómo se ve y cómo ve también el mundo: esto sería la propia identidad. Y en ello la familia influye poderosamente en cuanto a la actitud general que la persona va a tener ante el mundo, por un lado, y en lo referente a la estructura personal, por otro. En ambas dimensiones, la familia es determinante, pues el niño necesita amor y cariño, está necesitado de orientación. El conseguir una personalidad con criterios propios de actuación, con un nivel adecuado de autoestima, se con una fuerte dosis de dedicación y constancia familiares.

En tanto que primera receptora del nuevo ser humano, la familia puede ser calificada como el núcleo básico de la formación de la personalidad (Risco, 2016). Un dato a tener en cuenta a este respecto es el de que, a diferencia de los animales, que cuando nacen ya se encuentran biológicamente concluidos (pueden ponerse en pie y desplazarse sin tener muchos problemas), los seres humanos nacemos “prematuros”, en tanto que dependemos de los demás. Y esto no solo durante unas horas o unos días, sino que esta situación de menesterosidad dura un tiempo prolongado de nuestra vida, en comparación con la del animal.

Por otro lado, ante los nuevos seres humanos siempre suele abrirse un abanico de posibilidades mucho más amplio que el de los animales, que tienen ya prefijadas de antemano las metas a realizar a lo largo de su existencia (nacer, crecer, alimentarse,

reproducirse, morir...). Estamos dotados de una gran plasticidad en el cerebro para aprender idiomas, establecer ciertas conexiones y adaptarnos al medio. Todo esto nos diferencia nuevamente del reino animal, sujeto a un medio y a unas condiciones determinadas que, de no ser favorables para el individuo de la especie, harían que pereciera.

Nuestra familia, al acogernos tal como somos, nos hace tomar conciencia de nuestra dignidad y de nuestro valor personal. Esta aceptación incondicional de nuestro ser con la que nos encontramos ya en los comienzos de nuestra vida poco a poco tendrá que enfrentarse y adaptarse a los demás, al ir estableciendo otras relaciones con personas ajenas al núcleo familiar (maestros, compañeros, profesores de secundaria y universidad...).

Nuestros padres son los principales transmisores de valores, pautas de conducta y comportamientos frente al mundo que nos circunda. Otra de sus labores decisivas es la de dotar y ayudar a encontrar al hijo el sentido de su vida. Al respecto es importante que le muestren lo que ha dotado de sentido las suyas: el amor, valor del esfuerzo, metas alcanzadas, religión, lecturas.

4.2. La familia, institución básica para la educación en valores y socialización

En la familia, hemos indicado anteriormente, la persona descubre el sentido de la vida. En efecto, en el ambiente familiar se suscitan los verdaderos valores que liberan al ser humano y dan sentido a su existencia. Junto con los valores, se aprenden los criterios, y las normas de convivencia esenciales. Esto ocurre porque la persona descubre que es un ser amado, que existe porque en algún momento alguien ha pensado en ella como un bien y lo ha hecho posible. La vida aparece entonces como un regalo y la persona se siente feliz, de modo que la vida la felicidad de las personas guarda relación intrínseca con ese amor familiar.

Pero ¿qué es un valor? Para definirlo bien, en la Real Academia Española encontramos algunas definiciones que nos pueden ser de utilidad y ayuda. Nosotros nos centraremos en la primera y la tercera de todas cuantas se nos ofrecen, que son las siguientes: “Grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite”, y: “Alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase”.

Al respecto, Cid (2018) afirma que “De la familia nacen los ciudadanos y éstos encuentran en ella la primera escuela de esas virtudes sociales, que son el alma de la vida y del desarrollo de la sociedad misma” (p. 100). Es decir, que, por lo general, es en la familia donde encontramos un modelo de valores para vivir en sociedad. Además, sostiene que:

El hogar no es nunca un refugio afectivo, un modo de huir y escapar de las dificultades y retos, sino que es el lugar de la confianza fundante, donde somos queridos por nosotros mismos, base de las relaciones que van enriqueciendo la vida de las personas (p. 108).

Es decir, que la familia es el lugar donde se reciben los valores que serán impulso y base de relaciones sociales adecuadas y plenificantes.

Por su parte, Carlos Canelo (2018), policía y padre de familia, afirma que “Cuando en un niño no ha cuajado el cimiento de valores necesarios para desarrollarse como persona entonces, ni la escuela ni la universidad pueden suplir esa carencia” (p. 124).

Es decir, que los docentes y el resto de los miembros de la sociedad tenemos solo una influencia secundaria a la hora de suplir y de remediar las carencias en la formación de los niños y de los jóvenes.

En definitiva, la familia juega un papel fundamental a la hora de aprender y de asimilar los valores que nos ayudarán a insertarnos en una sociedad determinada.

Al respecto, podríamos preguntarnos: ¿Qué tiene que ver esto con la socialización?

Cid indica que, en la familia, el niño se encuentra con un “complejo básico y estable de valores, ideas, patrones estandarizados de conducta y formas de reacción emocionales, que constituirán después puntos fundamentales de referencia a partir de los cuales interpretar y organizar el resto de los estímulos sociales” (2014, p. 82). Se trata, por tanto, del núcleo de la formación de la personalidad, así como de la socialización del individuo.

Ahora bien, no hay que olvidar que el proceso de socialización completo se da a través de otros agentes de socialización del individuo, entre los que figuran el grupo de iguales y la escuela (junto con los nuevos agentes, como los medios de comunicación y las TIC).

Y aunque no es el tema de este trabajo, dado que hay una interrelación profunda, incluimos algo que tiene que ver con la influencia del entorno familiar en la conducta escolar. Así, podemos indicar con Mondragón y Trigueros (2004, como se citó en De Gregorio, 2010), que en las familias desestructuradas la estimulación y la calidad de la

educación – socialización que reciben los niños es baja, por lo que conviene crear un clima satisfactorio en el hogar. En sentido semejante se pronuncian Robledo y García (2009) al indicar que el aprendizaje es más fácil, las habilidades sociales para las relaciones entre iguales son mejores y hay menos problemas de comportamiento, en alumnos provenientes de entornos familiares estables.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión de estas reflexiones proponemos, a modo de algunas pinceladas, unas pautas que permitirán a los padres contribuir el desarrollo positivo de este proceso personalizador – socializador.

5.1. Diferentes modelos de ejercer la paternidad y la maternidad

Modelo A

D. Víctor García Hoz, Doctor en Pedagogía y antiguo director del Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, nos muestra cómo ejercer la autoridad en virtud de la edad de los hijos:

✚ La autoridad como mandato, esto es, la autoridad es entendida bajo la fórmula: “Haz esto”.

✚ El mandato justificado, es decir, explicado con razones. En este caso, al hijo se le diría: “Haz esto porque es bueno para ti”, por ejemplo.

✚ El mandato como consejo y exigencia de responsabilidad por parte de los hijos. En este caso, entendemos la afirmación bajo la frase siguiente: “Si sales por la noche, recuerda que al día siguiente también tienes que estudiar, ya sabes a qué hora volver”.

✚ El mandato como consejo y establecimiento de unos límites. Finalmente, al joven se le diría: “Vuelve sobre las 23 h”.

A nuestro parecer, estos dos últimos puntos serían intercambiables, pues primero se ponen unos límites y, luego, una vez que se han aprendido a respetar, es el propio educando quien sabe ponérselos a sí mismo. No obstante, al juicio del lector queda pensar qué es lo más apropiado en su caso concreto.

Modelo B

Diana Braumrind (1991), por su parte, nos indica la existencia de tres estilos parentales. Ella fue psicóloga, gran conocedora y estudiosa de estos temas.

Autoritario: es aquel que apenas atiende a los hijos, ni sus necesidades, demandas o propuestas. Muestra poco su afecto hacia ellos. En cambio, exige gran control de su conducta. No acepta sus iniciativas. Suele dar órdenes y grita.

De este modelo se derivan una serie de consecuencias:

El hijo no tiene apenas confianza en sí mismo, tiende a ser muy dependiente, el castigo le causa ansiedad. Su comunicación es poco expansiva. Cuenta con escasa creatividad.

Permisivo: se trata del estilo en que apenas se controlan las acciones de los hijos. Rechaza el castigo. No favorece la maduración personal. Al no mandar, no enseña a obedecer.

También de este modelo se derivan unas consecuencias:

Niños malcriados o consentidos, a veces es causa de inadaptación social. El niño cuenta con escaso autodomínio, esto le puede hacer caer en la drogodependencia o en el alcoholismo con el tiempo. Tampoco tiene sentido del esfuerzo.

Autoritativo o democrático: En este caso, se responde a las demandas de los hijos cuando son adecuadas. Muestra atención e interés por ellos. Controla algunos, pero no todos sus comportamientos. Y, finalmente, es exigente pero no rígido.

Las consecuencias que se siguen son:

Visión realista y positiva de la propia persona. Equilibrio entre autonomía y heteronomía. Menos conflictos en la relación padres-hijos. Da como resultado personas maduras.

Finalmente, sobre estos tres modelos cabe advertir que se pueden entremezclar, pues no necesariamente se utiliza un solo modelo educativo.

REFERENCIAS

Anatrella, T. (2007). *Jóvenes y norma moral. Lexicón. Términos ambiguos y discutidos sobre familia, vida y cuestiones éticas*. Palabra.

Baumrind, D. (1991). Rearing competent children en W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349–78). Jossey-Bass.

Burgos, J.M. (2004). *Diagnóstico sobre la familia*. Palabra.

Burgos, J.M. (2017). *Antropología: una guía para la existencia*. (6 ed.). Palabra.

- Buttiglione, R. (1999). *La persona y la familia*. Palabra.
- Canelo, C. (2018). La familia como ecosistema interactivo y comunicativo, fundamento de los valores. En: Gallardo, S. (ed.). *Mujer, familia y trabajo*. Universidad Católica de Ávila.
- Cid, M. T. (2018). Las virtudes relacionales: prácticas de hospitalidad familiar. En: Gallardo, S. (ed.). *Mujer, familia y trabajo*. Universidad Católica de Ávila.
- Cid, M.T. (2014). *Sociedad, familia y escuela: el reto de educar*. CEU ediciones.
- Cordes, P.J. (2003). *El eclipse del padre*. Palabra
- De Gregorio, A. (2010). Influencia de los factores sociales y familiares en la tarea del educador. En *Los educadores a examen*. Lydia Jiménez (ed.) (pp. 195-231). FUE
- De Gregorio, A. (20 de noviembre de 2013). Familia y maduración personal. Conferencia pronunciada en la presentación de los Centros de Orientación Familiar en Torrevieja y Benidorm. <https://www.youtube.com/watch?v=xhVv4JwOIGc>
- Isaacs, D. (2010). *La educación de las virtudes humanas*. (15ª Ed.) Eunsa
- Lucas, A. (2011). *Sociología. El estudio de la realidad social*. Eunsa.
- Morales, J. y Abad, L.V. (1997). *Introducción a la sociología*. Tecnos.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Octaedro.
- Peñacoba, A. (2016). *Escuela, familia y pensamiento social*. Universidad Católica de Ávila
- Real Academia Española (s.f.). Valor. En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/valor>
- Risco, A. (2016). La familia en la genealogía y el desarrollo de la persona. En Gallardo, S., (ed.) (2016). *Persona, familia y cultura*. UCAV. Tomo II: La familia y sus retos.
- Robledo, P. y García N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, Vol. 37, n.1, pp. 117-128 ICE. Universidad de Oviedo.

CAPÍTULO 83

DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DE ACCIÓN SOCIAL CON POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE TRATA Y EXPLOTACIÓN SEXUAL EN CONTEXTOS NO FORMALES

Alba Sierra Rodríguez

1. INTRODUCCIÓN

La trata de personas ha sido considerada una violación grave de derechos humanos, que afecta anualmente a miles de personas en todo el mundo (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, UNODC, 2018). En España, se realizan intentos de erradicación de la trata de personas, desde el año 2003 gracias a la ratificación del protocolo de las Naciones Unidas para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, conocido como Protocolo de Palermo. También se compromete en la lucha contra este fenómeno con otros acuerdos como el Convenio del Consejo de Europa, también conocido como Convenio de Varsovia, que entra en vigor en país en el año 2009. Estas normativas describen la trata como aquel acto de captación, traslado y recepción de personas mediante el uso de la violencia, la amenaza, el engaño, la coacción o la instrumentalización de la situación de vulnerabilidad con la intención final de beneficiarse de su explotación. Las formas de explotación pueden ser múltiples: sexual, laboral, para la servidumbre, la mendicidad, comisión de delitos o trasplante de órganos, situación de explotación para la que el consentimiento de la víctima no será tenido en cuenta (Consejo de Europa, 2005; Naciones Unidas, 2000). También establecen las líneas principales de actuación para la erradicación de este fenómeno, siendo éstas: la penalización del delito, la protección de las víctimas afectadas y la prevención y cooperación frente a la trata de personas.

Sin embargo, actualmente a nivel internacional existe una priorización de la persecución y penalización penal de la trata, al establecer como obligatoriedad para los países participantes la codificación de la misma como delito penal. Por el contrario, las indicaciones para la protección de la población víctima o la prevención del delito, no existe obligatoriedad alguna, sino recomendaciones que los países han de establecer, en la medida de lo posible. Esta forma de trabajo recibe el nombre de enfoque punitivo o

policial y se caracteriza por considerar la trata como una actividad delictiva que debe ser sancionada por el derecho penal, siendo esta vía la principal forma de su erradicación (Edwards, 2007). En esta línea, el aumento de condenas por trata de personas se considera un indicador de éxito en la lucha contra la trata de personas (Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, UNODC, 2018).

Por otro lado, a pesar de que no existe una población delimitada como aquella que puede ser víctima de trata, los organismos internacionales señalan a las mujeres y a los niños como víctimas vulnerables al mismo (Consejo de Europa, 2005, p. 6; Naciones Unidas, 2000, p. 1). Este enfoque en las estrategias de acción contra la trata de personas recibe la influencia del posicionamiento feminista abolicionista al influir en la redacción de las políticas con la premisa de que la actuación sobre la explotación sexual de mujeres y niñas es prioritaria por ser la mayoritaria y la peor de todas. Desde esta perspectiva, toda forma de prostitución representa violencia hacia las mujeres. En este caso, la trata con fines de explotación sexual, es decir, con la finalidad de la explotación en el ejercicio de la prostitución es considerada como cualquier otra forma de prostitución, originadas todas ellas a raíz de diferencia sexual existente entre mujeres y hombres, en las que las mujeres siempre son consideradas oprimidas y los hombres opresores (de Miguel, 2014; Weitzer, 2007; Wolken, 2006). En esta línea, otros estudios analizan la violencia sufrida por parte de la población de mujeres que sufre trata durante el trayecto hasta los países de destino como un castigo de género (Torrado, 2017). En algunas ocasiones, desde esta postura también se defiendan medidas punitivas como la persecución y el castigo del consumo de prostitución o el proxenetismo no coercitivo (Carracedo, 2005).

En España se siguen las directrices marcadas internacionalmente y la primera medida desarrollada contra la trata es incorporar al Código Penal el Artículo 177 Bis. Este código, recoge la definición establecida por el Convenio de Varsovia sobre trata y prevé penas de entre cinco a ocho años de prisión, reconociendo como delito de trata aquellos actos tanto internacionales como nacionales, que pueden ser desarrollados por redes organizadas o por personas a nivel individual. En España, las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (FFCCSE) son las protagonistas en la persecución policial de este delito, pero también el único organismo designado oficialmente para realizar el proceso de identificación de la población considerada víctima de trata de personas, acreditación que establece la vía principal a derechos como el de residencia, sanidad o trabajo (Gobierno de España, 2011, p. 5). Particularmente, en los casos en los que interseccionen situaciones

de trata y de irregularidad administrativa, se aplica el artículo 59 bis de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero sobre derechos y libertades de los ciudadanos extranjeros en España por el que es posible acceder a un periodo de restablecimiento y reflexión, de noventa días, en el que se paraliza cualquier expediente de expulsión. Tras este plazo, el permiso de residencia se puede extender mediante dos opciones: si existe una colaboración policial que ayude a las autoridades a la persecución del delito de trata o por situación personal de la persona identificada. Esta segunda opción, recoge entre otras situaciones, a aquellas personas que no pueden colaborar en la investigación, pero que se encuentran en riesgo si retornan a su país de origen.

En España, otra de las herramientas principales en la lucha contra la trata son los Planes Integrales de Acción contra la Trata de Personas que establecen las medidas sociales exclusivamente para aquellas mujeres y niñas en situación de explotación sexual. Siguiendo la línea de acción abolicionista, antes comentada, estas medidas consideran la prostitución indisoluble de la trata y la explotación sexual. Los objetivos de los planes son prevenir las situaciones de trata de personas y detectar las existentes, mediante la difusión de información sobre este fenómeno, así como las posibilidades para las personas afectadas por el mismo (Gobierno de España, 2012).

Si bien esta línea de actuación frente a la trata de personas es defendida desde algunas posturas, que valoran el castigo del delito y el enfoque exclusivo y prioritario en las mujeres y la explotación sexual, como medidas exitosas en la lucha global contra la trata, no existe un consenso total con respecto a las estrategias establecidas. El enfoque punitivo, ha sido criticado por pretender de forma implícita controlar las migraciones irregulares en el contexto global, puesto que las restricciones en el acceso al derecho de residencia durante el proceso de identificación se da en población migrante en situación de irregularidad administrativa (Clemente, 2017; Varela, 2012). Por otra parte, el Grupo de Expertos de Lucha contra la Trata de Seres Humanos creado a raíz del Convenio de Varsovia, GRETA, ha destacado que en España el enfoque centrado en la explotación sexual de mujeres y niñas, podría suponer el ocultamiento de otras formas de explotación y de parte de la población afectada por este fenómeno (GRETA, 2018).

Este artículo busca conocer las posibles limitaciones que promueven las políticas públicas contra la trata en el territorio español, debido a la presencia de determinados enfoques, analizando su influencia en el trabajo de pedagogía social en contextos no formales con la población afectada por este fenómeno. También se pretenden identificar

las posibilidades de mejora en la acción pedagógica realizada, desde el análisis y valoración de las aportaciones de las personas trabajadoras como educadoras sociales en estos contextos no formales, específicamente sobre su valoración sobre los enfoques punitivo y abolicionista, anteriormente mencionados. De esta manera, se pretende desarrollar una reflexión crítica de las potencialidades de la pedagogía social en estos contextos (Freire, 2005).

2. MÉTODO

Esta investigación desarrolla una metodología cualitativa que pretende profundizar en la comprensión del trabajo socioeducativo realizado con población en situación de trata, valorando de forma minuciosa qué especificidades y particularidades existen (Pérez, 1998). También, se busca incorporar la perspectiva feminista en el análisis del fenómeno de la trata de personas. Para ello, se pretende construir un conocimiento situado desde una parte de los agentes sociales implicados en el trabajo de acción social contra la trata de personas, especialmente analizando algunas de las dificultades existentes en el desarrollo de su trabajo (Haraway, 1995). Además se pretende incorporar la perspectiva interseccional, que analice específicamente, el ámbito interdisciplinario del poder, es decir, el efecto de la disposición del fenómeno de la trata a nivel administrativo, en el acceso a derechos de la población afectada por este fenómeno. En concreto, el efecto que tiene sobre la población en situación de trata y explotación sexual, el hecho de ser consideradas víctimas o no por las instituciones españolas (Hill-Collins y Bilge, 2016). Para ello, se ha trabajado con 20 personas trabajadoras en organizaciones sociales que implementan sus proyectos para la erradicación de la trata de personas en la Comunidad de Madrid cuyas citas se integran en texto por orden numérico.

Se ha empleado la entrevista semiestructurada como la principal técnica de recogida de datos sobre el relato de los agentes que componen esta investigación. Las personas participantes han firmado un documento de consentimiento informado en el que se recogía la información más relevante sobre la recolección y el posterior análisis y tratamiento de los datos. Los análisis desarrollados se han centrado en conocer el trabajo de pedagogía social con esta población y específicamente las valoraciones sobre el proceso de identificación y el enfoque sobre explotación sexual de mujeres y niñas recogido en

las políticas sociales anti trata y sus efectos sobre la población afectada por este fenómeno.

3. RESULTADOS

3.1 Experiencias de acción social con población en situación de trata y explotación sexual

Las personas trabajadoras aluden en sus entrevistas de forma generalizada a los encuentros socioeducativos desarrollados en los contextos en los que se desarrolla el ejercicio de la prostitución y en los que pueda estar sucediendo la explotación. Éstos bien pueden ser espacios públicos al aire libre, como polígonos o calles, o espacios privados, como clubes o pisos. En estos encuentros se intenta tanto prevenir como detectar situaciones de trata y explotación sexual. Durante los primeros contactos la relación educativa se facilita trabajando sobre otras posibles necesidades prediseñadas en los proyectos sociales, principalmente asociadas al ejercicio de la prostitución y a la situación de explotación sexual, como pueden ser la contracción de ITS o los embarazos no deseados, que puedan promover la verbalización o visibilización de otras necesidades vinculadas a la situación de trata en sí misma:

Se reparten preservativos y lubricantes. También té caliente o café en invierno y bebidas frías en verano. Esto sirve para comenzar a hablar con algunas de las mujeres del polígono y ver si quieren o pueden contar alguna cosa más sobre su situación (Profesional N°1).

En el primer contacto, repartimos preservativos o información sobre la atención sociosanitaria para establecer el vínculo, el primer contacto (Profesional N°4).

Una vez establecido el contacto y por tanto, la relación socioeducativa, algunas de las personas entrevistadas explican cómo es posible que debido a la diversidad de contextos en los que se encuentra esta población, se trabaje sobre otras demandas, no necesariamente vinculadas a su situación de trata y explotación.:

Es lo que más hacemos, extranjería, porque sin documentación no pueden acceder a ayudas sociales, sin documentación no pueden acceder a lo más básico: a una tarjeta sanitaria (Profesional N°2).

Al comienzo, sobre todo, desarrollamos atención a la demanda sanitaria. Una vez resuelto esto, regularizar la situación de irregularidad administrativa, suele ser la segunda demanda (Profesional N°3).

La documentación suele ser una de las demandas iniciales y el empleo, esa es fundamental (Profesional N°5).

Este ritmo de trabajo trata de adaptarse lo máximo posible al proceso iniciado por las mujeres con los proyectos sociales. Las personas entrevistadas aluden a la importancia de situar a las mujeres usuarias en el centro del proceso, respetando sus demandas y los tiempos en la verbalización de otras posibles necesidades. Incluso si existen indicios sobrados de situación de trata y explotación sexual, se priorizan las voluntades de las usuarias:

Es fundamental en ese acompañamiento, respetar lo que ellas decidan y respetar completamente la autonomía de las mujeres en todo ese proceso (Profesional N°2)

En situaciones de trata, podemos apoyar con las decisiones que la mujer vaya tomando, tanto si decide denunciar, acompañar ese proceso, como si decide abandonar las redes ingresando en algún centro (Profesional N°3)

El trabajo de acción social desarrollado en los contextos dónde puede estar sucediendo la trata con fines de explotación sexual de mujeres o niñas, parece centrarse en el respeto al protagonismo de las mujeres en el proceso socioeducativo, principalmente en cuanto a las necesidades que las organizaciones sociales solventan y en relación al proceso de toma de decisiones, en el que parecen respetar los pasos y planes de las mujeres usuarias. En este sentido, parece que las obstaculizaciones principales en el trabajo de pedagogía social desarrollado derivan, por un lado, del proceso de identificación a población en situación de trata, y por otro, del enfoque exclusivo sobre mujeres y niñas que sufren explotación sexual.

3.2 Valoraciones sobre el enfoque punitivo en el proceso de identificación y el foco sobre la explotación sexual de mujeres y niñas

Con respecto a los procesos de identificación, las personas trabajadoras de los proyectos señalan que, a pesar de existir la vía de residencia por situación personal, las identificaciones oficiales mayoritariamente se resuelven como favorables si existe colaboración policial:

“Normalmente la policía no identifica a mujeres que no colaboran, a no ser que sea algo muy, muy escandaloso. Pero si la mujer no colabora (y colaborar para ellos es dar información relevante para la policía, para sus investigaciones), no identifican” (Trabajador/a N°2).

“Habría también que definir exactamente qué se considera colaboración porque muchas veces las mujeres no tienen toda la información que ellos necesitan y no las identifican o no amplían los permisos de residencia por colaboración si la investigación no puede continuar” (Trabajador/a N°5).

“No puede ser que le digan a una mujer que hable a cambio de papeles y luego si la investigación no sigue, no se los den. Yo entiendo que haya que dar información, pero que luego se los den, que cumplan” (Trabajador/a N°6)

En este sentido, señalan también que el proceso dificulta enormemente el trabajo que se realiza con las mujeres puesto que si no son identificadas por no querer denunciar, muchos derechos se obstaculizan especialmente el de residencia, fundamental para acceder a sanidad y empleo en España:

“Si no tienen la identificación oficial es mucho más difícil todo. Por ejemplo, la residencia o incluso trámites mucho más simples como el padrón o la tarjeta sanitaria...” (Trabajador/a N°1)

“Sin identificación, ni derecho de residencia, ni posibilidades de trabajo... Es muy difícil. Lo más frecuente, y es entendible, es que vuelvan a las redes o a ejercer prostitución por libre” (Trabajador/a N°2)

Las personas trabajadoras entrevistadas también aluden a que este foco feminista-abolicionista centrado en la explotación sexual de mujeres y niñas afecta negativamente a la acción social. Se menciona que este enfoque limita los recursos existentes, excluyendo a parte de la población que no está afectada por la trata con fines de explotación sexual o que no está reconocida como mujeres o niñas. También afecta a la población que sufriendo trata, ha rotado en las formas de explotación, es decir, ha sufrido desde explotación sexual a laboral, sufriendo incluso explotación para la mendicidad:

“Existe una influencia abolicionista muy fuerte. Nos cuesta mucho trabajar otro tipo de explotaciones y situaciones que también son violaciones de derechos” (Trabajador/a N°5)

“Tenemos muchos problemas para encontrar recursos para otra población, por ejemplo si son hombres explotados laboralmente” (Trabajador/a N°4)

“La verdad que hay mujeres que sufren laboral y luego quizá por ser menos duro, entre comillas el menos duro, eligen la explotación sexual por ser menos horas de trabajo por ejemplo. ¿Cómo es posible que lo último sea explotación y lo primero no?”
(Trabajador/a N°3)

4. DISCUSIÓN

Los estudios sobre trata de personas en España han centrado sus esfuerzos en el análisis de experiencias de mujeres y niñas que han sufrido explotación sexual. Mayoritariamente, estos estudios analizan el fenómeno desde la perspectiva feminista abolicionista, que como se ha mencionado con anterioridad considera la prostitución como la institución principal que promueve la trata de personas y la explotación sexual de mujeres y niñas y aboga por la penalización del consumo de la misma (de Miguel, 2014; Torrado, et ál., 2018). Sin embargo, desde otros estudios se señalan las restricciones en las políticas migratorias y el excesivo control militar de fronteras como factores promotores de la trata de personas y tanto de situaciones de explotación sexual, como otras finalidades del fenómeno (López, 2017). En este sentido, son estas políticas que restringen los flujos migratorios, las que provocan el acercamiento de población migrante a redes de trata para posibilitar su proyecto migratorio (Antolínez y Jorge, 2017).

Respecto al enfoque punitivo que prioriza la persecución y castigo del fenómeno de trata de personas, autores como Edwards (2007) desarrollan la idea de que este enfoque supone poner en riesgo el protagonismo de las mujeres en su proceso socioeducativo y de toma de decisiones, puesto que parece priorizarse el suministro de información válida y útil para la investigación policial. En este sentido, otros estudios establecen el hecho de ser consideradas como “víctimas” por las instituciones supone para las mujeres procesos de revictimización, es decir de demostración de sus experiencias de trata y explotación para ser valoradas por las autoridades dispuestas para ello, proceso que anula la visibilización de sus potencialidades y agencia (Antolínez y Jorge, 2017). El hecho de que estas autoridades sean las FFCCSE o exista un gran protagonismo de las mismas en el proceso de acceso a derechos ha supuesto la invisibilización de parte de esta población, que se mantiene al margen de estos mecanismos de protección (Clemente, 2017). En este sentido, se defiende que no solo existe invisibilización de parte de la población afectada por la explotación sexual, que no quiere mostrarse ante las autoridades por el riesgo que

supone para su situación de irregularidad administrativa o por confundir el ejercicio de la prostitución como un delito perseguido por la ley, también se invisibiliza a la población afectada por otras finalidades de explotación (Bodelón y Arce, 2018; Meneses, 2019).

5. CONCLUSIONES

En la línea de los estudios que critican el protagonismo de los enfoques existentes, los resultados de esta investigación parecen mostrar que la convergencia entre el enfoque punitivo y el abolicionista, limitan negativamente la acción social desarrollada con población afectada por la trata. En primer lugar, las personas entrevistadas aluden a que de forma mayoritaria se promueve la acreditación como víctimas de trata para aquellas personas que deciden colaborar en la investigación policial. Esto supone la obstaculización del permiso de residencia por la vía de situación personal de las víctimas para aquellas personas que viven el proceso de identificación como víctimas. De cara a la acción social realizada, supone también el retraso en el acceso a derechos como el de residencia, sanidad o trabajo, que deberán desarrollarse por otras vías, no las específicamente diseñadas para la erradicación de la trata y la protección de las personas afectadas.

En relación al foco sobre la explotación sexual sufrida por mujeres y niñas, las personas entrevistadas sostienen que supone una visibilización parcial y sesgada del fenómeno de la trata. Aquella población no identificada con el género mujer o afectada por otras formas de trata, tendrá serias dificultades en encontrar recursos sociales disponibles, puesto que las políticas sociales centran sus esfuerzos en la explotación sexual de mujeres y niñas, como se ha analizado. En este sentido, incluso desde el interés del enfoque punitivo y abolicionista, se critica que limita la posibilidad de demostrar otras formas de explotación como un delito que sufren algunas mujeres que han sufrido explotación sexual y también laboral, para la mendicidad o la comisión de delitos.

Debido a los sesgos existentes en las políticas sociales, parece que la comunidad socioeducativa que desarrolla los trabajos de atención a la población en situación de trata, actualmente en España, se encuentra ante el desafío de incorporar su capacidad transformadora a estas realidades. El cambio de estas situaciones de obstaculización de derechos deben abordarse desde la concepción de la pedagogía crítica que amplía las posibilidades vitales de las personas afectadas (Freire, 2005). Desde el compromiso con

la desigualdad social, la acción social en estos contextos no formales puede revertir las situaciones de vulneración de derechos (Úcar, 2018). Para ello, algunos de los cambios que parecen mostrarse como urgentes y fundamentales en materia de lucha contra la trata y derechos humanos, son el protagonismo de las organizaciones sociales en los procesos de identificación de población en situación de trata, puesto que es un trámite administrativo para el que existe capacitación y especialización y de cara a la acción social esto supone facilitar el acceso al derecho de residencia y a otros derechos como el sanitario o el laboral. Por otro lado, parece emerger desde la realidad socioeducativa la necesidad de ampliar el foco de acción sobre la población afectada por la trata con la finalidad de otras formas de explotación, ya que esto supone la incorporación de parte de la población hasta ahora invisibilizada por las instituciones.

REFERENCIAS

- Antolínez, I., y Jorge, E. (2017). Repensando la categoría de “víctima”: Un análisis sobre la capacidad de agencia de mujeres migrantes vinculadas a redes de trata. *Revista Científica de Educación y Comunicación Hatetepé Diversidad y educación afectiva afectivo sexual*, 15, 37-49. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2017.v2.i15.5>
- Bodelón, E., y Arce, P. (2018). La reglamentación de la prostitución en los ayuntamientos: Una técnica de ficticia seguridad ciudadana. *Revista Crítica Penal y Poder*, 15, 71-89.
- Clemente, M. (2017). Human Trafficking in Portugal: An Ethnography of Research and Data. *Studi Emigrazione*, 208, 663-687.
- Consejo de Europa. (2005). *Convenio del Consejo de Europa sobre la lucha contra la trata de seres humanos*.
- de Miguel, A. (2014). La prostitución de mujeres, una escuela de desigualdad humana. *DILEMATA*, 6, 7-30.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Gobierno de España. (2012). *PLAN INTEGRAL DE LUCHA CONTRA LA TRATA DE SERES HUMANOS CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL*.
- GRETA. (2018). *Informe relativo a la implementación del Convenio del Consejo de Europa sobre la lucha contra la trata de seres humanos por España. Segunda Ronda de Evaluación*. <https://rm.coe.int/greta-2018-7-frg-esp-en/16808b51e>

- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y la perspectiva parcial. En *Ciencia, ciborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza* (Cátedra, pp. 313-346).
- Hill-Collins, P., y Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- López, A. (2017). Control migratorio, movilidad humana y vulnerabilidad. Fronteras y tránsitos. *Derechos Humanos, Migraciones y Comunidad Local*, 70-81.
- Meneses, C. (2019). ¿Por qué se identifican tan pocas víctimas de trata de seres humanos? *icade. Revista cuatrimestral de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, 107. <https://doi.org/10.14422/icade.i107.y2019.001>
- Naciones Unidas. (2000). *Protocolo de Naciones Unidas, para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños*.
- Pérez, G. (1998) *Investigación cualitativa. retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. La Muralla
- Torrado, E. (2017). Violencia transnacional y castigos de género a mujeres migrantes africanas con destino a España. *Astrolabio: revista internacional de filosofía*, 19, 280-297.
- Torrado, E., Romero, Y., y Gutierrez, J. (2018). Un análisis sobre percepciones sociales de la ciudadanía. La normalización de la prostitución como servicio necesario. *ATLÁNTICAS*, 3(1), 164-174. <https://doi.org/10.17979/arief.2018.3.1.3078>
- Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona Próxima*, 29, 52-69.
- UNODC. (2018). *Global Report on Trafficking in Persons 2018*. United Nations Office on Drugs and Crime.
- Varela, C. (2012). *Del tráfico de las mujeres al tráfico de las políticas. Apuntes para una historia del movimiento anti-trata en la Argentina (1998-2008)*. 12(Publicar), 35-64.
- Weitzer, R. (2007). The Social Construction of Sex Trafficking: Ideology and Institutionalization of a Moral Crusade. *POLITICS & SOCIETY*, 35(3), 447-475.
- Wolken, C. (2006). Feminist Legal Theory and Human Trafficking in the United States: Towards a New Framework. 2, 6(Feminist Legal Theory and Human Trafficking in the United States: Towards a New Framework, 6 U. Md. L.J. Race Relig. Gender & Class).

CAPÍTULO 84
COVID-19: ENSEÑANZA ON-LINE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO,
ESTADO DE ÁNIMO Y DUREZA MENTAL.

Silvia Arribas-Galarraga, Izaskun Luis-de Cos, Saioa Urrutia-Gutierrez y Gurutze
Luis-de Cos

1. INTRODUCCIÓN

El año 2020 está resultando ser un momento crucial en la historia. Se está produciendo un punto de inflexión en la forma de vida de toda la humanidad. La epidemia del COVID-19, tuvo tal fuerza expansiva, que el 11 de marzo del 2020, Tedros Adhanom, director de la Organización Mundial de la Salud (OMS), declaró que el COVID-19 pasaba de ser considerado epidemia, a pandemia. Como consecuencia, la situación sanitaria afecta directamente al ámbito social. Para reducir la propagación del virus, en un primer momento, en muchos países se tomaron medidas extremas, entre ellas, el distanciamiento social, la cuarentena o el confinamiento domiciliario. Se produjo el cierre generalizado de escuelas, colegios, universidades y otras instituciones educativas que trasladaron forzosamente el aprendizaje al domicilio. Desde ese momento, la enseñanza online ha adquirido un protagonismo sin precedentes (Burgess y Sievertsen, 2020).

Al hablar de la enseñanza online, se utilizan conceptos diversos como aprendizaje virtual, utilización de TIC, o términos asociados que se pueden incluir en el denominado “entorno educativo online”. El entorno educativo online se puede definir como un espacio en la red, en el que diferentes objetos digitales ensamblados intencionalmente, se unen para producir experiencias de aprendizaje (Area, 2015; Guillén Box, 2018).

Las universidades, para afrontar la incertidumbre producida ante la situación socio-sanitaria, reaccionaron adaptando rápidamente sus planes docentes y transformando la modalidad presencial a modalidad on-line. Tanto estudiantes como docente tuvieron que utilizar sus propios recursos y los conocimientos previos para afrontar un modelo de enseñanza-aprendizaje para el que, a priori, no estaban preparados. En este sentido, estudios previos, indican que la incorporación de las TIC puede llegar a significar un

aumento o también un descenso en términos de calidad en el proceso educativo (Guillén Box, 2018). Los efectos producidos por la necesidad de adaptación educativa como consecuencia de la pandemia, son aún recientes y poco explorados. Sahu (2020), realizó un estudio destacando el impacto potencial del terrible brote de COVID-19 en la educación y la salud mental de los estudiantes universitarios. En él, se destacan las dificultades en la gestión de los recursos tecnológicos en el hogar, por la demanda familiar para su uso en tareas escolares y laborales, el aumento de estrés, la falta de competencias de algunos usuarios forzosos, así como la calidad de la educación online impartida.

Por otro lado, como indica Guillén Box (2018, p.109) “en cualquier estrato educativo, los cambios, pueden generar resistencias, consecuencia de costumbres asentadas, inseguridades y miedo a lo desconocido”. En la nueva situación educativa, se dispone de flexibilidad en cuanto al lugar o momento de desarrollo de la actividad, la ubicuidad y atemporalidad se presentan como características inherentes, que sin embargo pueden dificultar el establecimiento de pautas, ritmos y ambientes de estudio y trabajo (Grindlay-Moreno, 2010). Una investigación reciente que aborda el nivel de satisfacción del aprendizaje on-line en las instituciones de educación superior (Armitage y Nellums, 2020), sugiere que la implementación de programas de aprendizaje en línea fue una gran idea, ya que la mayoría de los estudiantes incluidos en la muestra apoyaron la iniciativa.

El COVID-19 y las estrategias de prevención de la salud física, han perturbado la estructura central de la vida diaria, la economía y las interacciones sociales, pudiendo incidir de forma indirecta en la salud mental de la población.

Según Haga, Kraft, y Corby (2009), el estado emocional habitual, es un predictor de la salud y la esperanza de vida a largo plazo, y la regulación exitosa de las emociones es necesaria para el funcionamiento adaptativo.

Un reciente estudio (Gallego-Gómez, et ál., 2020), comprobó que durante el confinamiento, el estrés en los estudiantes aumentó; además, los que aprobaron el examen on-line, tuvieron niveles de estrés más bajos en comparación con los que no aprobaron. Nikolaidis et ál. (2020) muestran, que los estados de ánimo preexistentes, el riesgo de COVID percibido y los cambios en el estilo de vida, están fuertemente asociados con estados de ánimo negativos durante la pandemia. Así, en una muestra de deportista, se advirtió que independientemente del aislamiento impuestos, los atletas a pesar de conservar una vitalidad y energía relativas, experimentan nerviosismo, ansiedad,

agitación, aunque los valores de depresión fueron más bajos (Iancheva, Rogaleva, García-Mas, y Olmedilla, 2020).

La observación de Gendolla y Brinkmann (2005, p.187) en relación a los estados de ánimo, muestra una línea de pensamiento interesante. Los autores apuntan que “los estados de ánimo pueden influir sistemáticamente en las preferencias de acción y la movilización de recursos en el comportamiento instrumental”. Además, la generación y regulación de emociones podrían ser procesos concurrentes (Haga et al., 2009), de modo que la experiencia inicial de una emoción, que representa la tendencia de respuesta, puede modularse de varias maneras: 1) Reevaluación cognitiva: a través de un proceso durante el que la experiencia original de la emoción puede ser sometidos a valoraciones o reinterpretaciones actualizadas: estrategias reguladoras; 2) Supresión expresiva: suprimiendo la expresión que resulta de la emoción.

Un constructo que se ha explorado recientemente en relación con los resultados de salud mental, es la Dureza Mental (DM) (Mutz, Clough, y Papageorgiou, 2017). El concepto de DM fue acuñado por Loehr (1990), y hace referencia a la habilidad de ejecutar la acción, de afrontar emociones negativas como el miedo y la frustración (Loher, 1990, en Ramírez-Siqueiros et ál., 2020). La DM (DM), aborda un conjunto de características positivas, como tener un alto nivel de autoconfianza, que ayuda a afrontar situaciones difíciles (Hardy, Imose y Day, 2014). Este constructo, se aplicó inicialmente en entornos deportivos (Crust y Keegan, 2010); en la actualidad, se está investigando en otros ámbitos como el entorno laboral (Godlewski y Kline, 2012; Marchant et ál., 2009) y el entorno educativo (McGeown, St Clair-Thompson y Clough, 2016; Ramírez-Siqueiros et ál., 2020; St Clair-Thompson et ál., 2015).

St Clair-Thompson et ál. (2015) sugieren, que la DM puede estar relacionada con el rendimiento académico en la educación superior, tras hallar asociaciones significativas entre varios aspectos de la fortaleza mental (pero particularmente el control de la vida) y el logro académico y la asistencia (Clough y Strycharczyk, 2012). Como indican Nofle y Robins (2007), las características de los estudiantes altamente comprometidos pueden ser similares a las características de los estudiantes altamente conscientes, que aplican un mayor esfuerzo académico.

Entre los diversos estudios que se han realizado en el ámbito educativo, se ha hallado evidencia de asociación negativa entre la DM y síntomas depresivos en estudiantes de secundaria y estudiantes universitarios (Gerberet ál., 2013). Asimismo, el uso habitual de

ciertas estrategias de regulación de las emociones, se asocia con la variación individual en síntomas depresivos (Haga et ál., 2009). Mutz et ál., (2017) abordaron las diferencias individuales en la regulación de las emociones y su relación con la DM y la depresión, se concluyó que existía correlación entre la DM y la depresión, y que las diferencias individuales en el uso habitual de la supresión expresiva (emociones) parecen mediar la relación entre DM y síntomas depresivos.

En base a lo anterior, la capacidad de hacer frente al estrés y a la ansiedad en situaciones de alta presión, virtud que se atribuye a la DM, se percibe como una cualidad deseable ante una pandemia.

Tras la revisión realizada, se ve necesario dilucidar el papel mediador potencial de la DM, sobre los efectos del hecho de que el alumnado universitario comprenda las tareas que ha de realizar on-line, y el estado de ánimo.

Por todo ello, el objetivo de este estudio fue examinar, la asociación de la comprensión de las tareas on-line con el estado de ánimo, y determinar si la DM es un mediador de la asociación entre ambas variables en una muestra de estudiantes universitarios, durante el periodo de confinamiento domiciliario consecuencia de las medidas socio-sanitarias para la contención de la pandemia COVID-19.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

La muestra para este estudio está compuesta por 423 estudiantes universitarios residentes en España, Chile y Ecuador, de entre 18 y 53 años ($M=22.40$; $DT=4.53$). El 35,9% de la muestra son hombres, el 62,9% son mujeres y el 1,2% son de género binario.

2.2 Instrumento

Para medir la Dureza Mental se utilizó la adaptación al castellano del cuestionario Sports Mental Toughness Questionnaire (SMTQ) de Sheard, Golby y van Wersch (2009). Este cuestionario consta de 14 ítems, que miden 3 factores: confianza, constancia y control. Las respuestas fueron recogidas indicando el grado de conformidad o disconformidad, mediante una escala Likert con un rango de 1 a 5, siendo 1 nada y 5

Mucho. En cuanto a la consistencia interna del cuestionario, se obtuvo un alfa de Cronbach .70.

La medición del estado de ánimo se realizó con una versión reducida del Profile of Mood States (POMS) de McNair, Lorr y Droppleman (1971), que fue adaptada y validada al español (Fuentes, García-Merita, Meliá y Balaguer, I. 1994). Para medir el grado de conformidad o disconformidad se emplea una escala Likert de 5 puntos, en el que 1 es nada y 5 mucho. Los ítems se agrupan en cinco factores de los cuales la dimensión positiva es el vigor, y las otras cuatro dimensiones (tensión, depresión, hostilidad y fatiga), son negativas. Se encontró índices de consistencia interna que oscilaron entre .80 para la dimensión tensión hasta .87 para la dimensión hostilidad. Encontrando un índice de .86 para el total de la escala.

Para medir el entendimiento de las tareas, se utilizó la pregunta “¿En qué medida tú entiendes lo que te piden?”, haciendo referencia a las tareas que mediante plataforma digital, el profesorado solicitaba al alumnado. Las posibles respuestas se recogían mediante escala Likert con un rango de 1 a 5, siendo 1 nada y 5 mucho.

2.3 Procedimiento

El presente estudio se realizó durante el confinamiento domiciliario que se vivió en diferentes países entre febrero y junio del año 2020. La recogida de datos se realizó online, a través de la herramienta google form. Para la distribución del formulario, se contó con la colaboración de diferentes universidades, tanto españolas como de otros países (Chile y Ecuador). Todos los participantes eran informados sobre la confidencialidad y anonimato de sus respuestas antes de pasar a responder la pregunta “¿Quieres colaborar respondiendo a las siguientes preguntas?”, que daba paso, de forma voluntaria, al formulario. El estudio se llevó a cabo de acuerdo con las normas éticas de la Declaración de Helsinki y cumple con la normativa establecida por el Comité de Ética de la Universidad del País Vasco (EHU/UPV).

2.4 Análisis de datos

Para estudiar todas las variables abordadas, en primer lugar, se calcularon estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar), y se analizó la consistencia interna de cada factor, utilizando el Alfa de Cronbach. Para analizar las relaciones entre las variables, se

realizaron correlaciones bivariadas de Pearson. Se realizaron análisis de mediación simple utilizando el macro PROCESS desarrollado por Hayes (2013) con un umbral de bootstrap de 5.000 y el modelo 4. Si no se incluía el cero en el intervalo de confianza (IC) del 95% de la estimación, se concluyó que el efecto indirecto (IE) era estadísticamente significativo. De esta manera, se confirmó si la DM media la relación entre el hecho de entender una tarea y el estado de ánimo. Los coeficientes de regresión estandarizados (β) y no estandarizados (B) se presentan para cuatro ecuaciones: a) la ecuación que hizo una regresión del mediador (DM) en la variable independiente (entender la tarea), b) la ecuación que hizo una regresión de la variable dependiente (estado de ánimo) y el mediador, c) la ecuación que hizo una regresión de la variable independiente y la variable dependiente y, por último, c') la ecuación que hizo una regresión de la IE del mediador (DM) en la relación entre la variable independiente (entender una tarea) y la variable dependiente (estado de ánimo).

3. RESULTADOS

Para obtener información sobre la relación entre las variables estudiadas, se realizaron correlaciones bivariadas. Los resultados revelaron que la relación entre la DM y las dimensiones del estado de ánimo correlacionan negativamente, exceptuando el vigor, que correlaciona positivamente. De la misma manera, el hecho de entender una tarea, se relaciona de manera positiva y significativa con la DM ($P < .01$) y el vigor ($P < .01$), y correlaciona negativamente con las dimensiones tensión, depresión, hostilidad y fatiga ($P < .01$), del estado de ánimo.

Tabla1.

Análisis descriptivos y correlacionales entre DM, entender una tarea y tensión, depresión, hostilidad, vigor y fatiga

Nota: **p < 0.001; M = Media; Dt = Desviación Típica

Se realizó un análisis de mediación para probar si la DM en el estudio actuaba como variable mediadora entre el estado de ánimo durante el confinamiento (variable dependiente) y el entender una tarea durante la enseñanza online realizada durante el confinamiento (variable independiente). Como se muestra en la figura 1, el efecto de entender una tarea sobre el estado de ánimo durante el confinamiento fue mediado por la DM.

Para el estudio de dicha mediación se realizaron cinco análisis de mediación, uno con cada una de las dimensiones del estado de ánimo (tensión, depresión, hostilidad, vigor y fatiga).

En la primera ecuación de regresión (a), el entender una tarea se relacionó positivamente con la DM ($\beta = 0,47$; $p < 0,001$). En el segundo paso (ecuación c) el coeficiente de regresión de entender una tarea se asoció negativamente con la tensión ($\beta = -0,22$; $p < 0,001$), con la depresión ($\beta = -0,23$; $p < 0,001$), con la hostilidad ($\beta = -0,22$; $p < 0,001$) y con la fatiga ($\beta = -0,21$; $p < 0,001$) y se asoció positivamente con el vigor ($\beta = 0,16$; $p < 0,001$). En el último modelo de regresión, la variable mediadora (DM) se asoció

	M	DT	Correlaciones						
			1	2	3	4	5	6	
1. Dureza Mental	3.16	0.46	-	-	-	-	-	-	
2. Entender	3.45	0.99	.47**	-	-	-	-	-	
3. Tensión	2.71	1.03	-.40**	-.23**	-	-	-	-	
4. Depresión	2.31	1.03	-.40**	-.24**	.78**	-	-	-	
5. Vigor	2.89	0.89	.37**	.18**	-.36**	-.44**	-	-	
6. Hostilidad	2.60	1.06	-.40**	-.22**	.74**	.71**	-.33**	-	
7. Fatiga	2.55	1.04	-.40**	-.21**	.71**	.71**	-.52**	.63**	

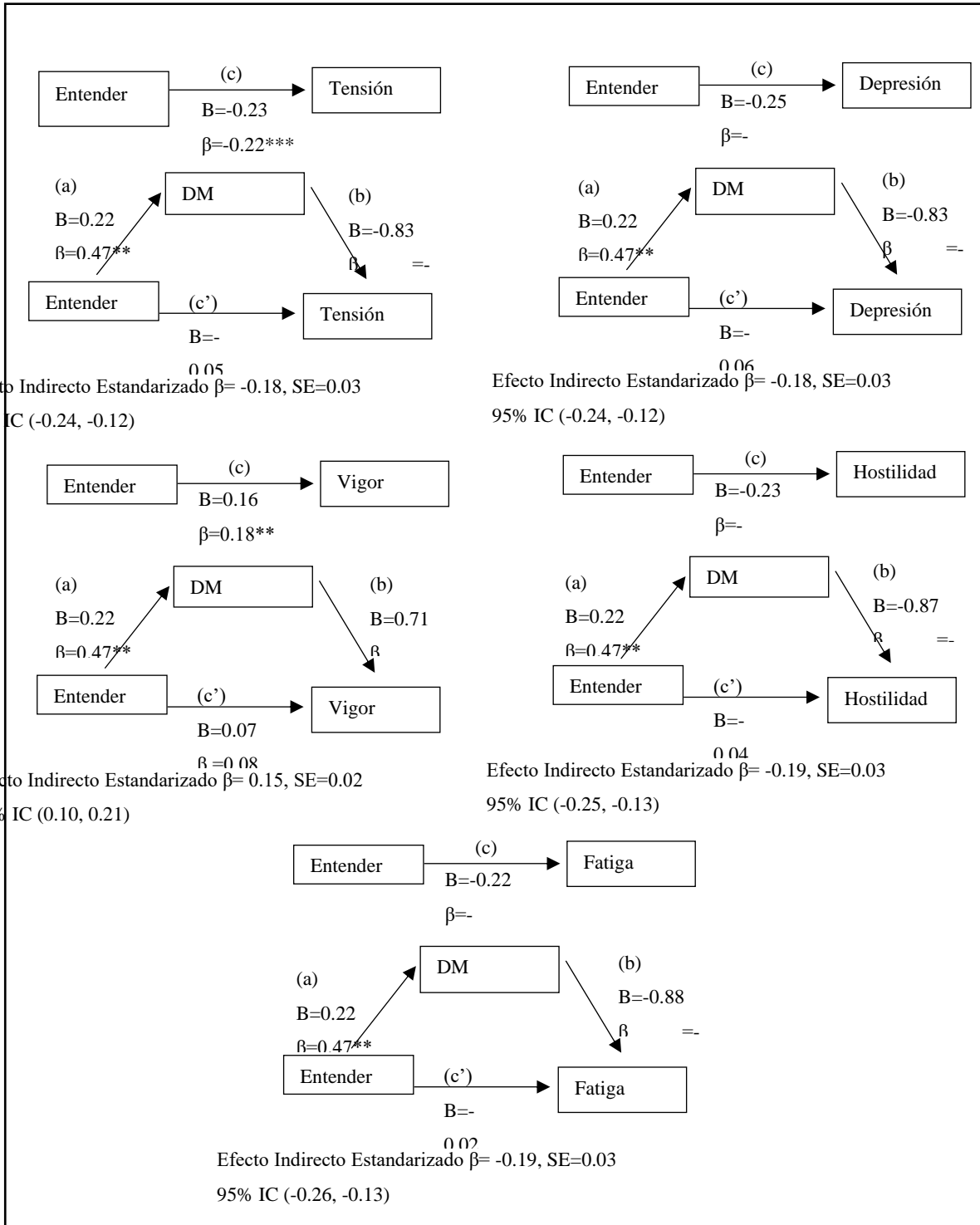
negativamente con la tensión ($\beta = -0,37$; $p < 0,001$), con la depresión ($\beta = -0,37$; $p < 0,001$), con la hostilidad ($\beta = -0,38$; $p < 0,001$) y con la fatiga ($\beta = -0,39$; $p < 0,001$) y se asoció positivamente con el vigor ($\beta = 0,37$; $p < 0,001$) (ecuación b), pero cuando se incluyó la DM el modelo (ecuación c) el coeficiente de regresión resultó ser no ser significativo y se

eliminó la relación. Finalmente, el efecto indirecto fue significativo (para la tensión: efecto indirecto = -0,18) (IC del 95%, -0,24,-0,12), (para la depresión: efecto indirecto = -0,18) (IC del 95%, -0,24,-0,12), (para el vigor: efecto indirecto = 0,15) (IC del 95%, 0,10, 0,21), (para la hostilidad: efecto indirecto = -0,19) (IC del 95%, -0,25,-0,13), (para la fatiga: efecto indirecto = -0,19) (IC del 95%, -0,26,-0,13) lo que confirma el papel mediador de la DM en este modelo.

Figura 1.

*Análisis de mediación simple del Entender una tarea sobre las dimensiones del Estado de ánimo en relación a la DM. B: Coeficiente de regresión no-estandarizado; β : Coeficiente de regresión estandarizado; SE: Standard error, IC: Intervalo de confianza. *estadísticamente significativo al $p= 0.000$.*

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación



4. DISCUSIÓN

El presente estudio se enmarca en un momento histórico condicionado por una situación socio-sanitaria inexistente hasta este momento y llena de limitaciones. Ante la nueva situación, la población en todo el mundo se ha visto obligada a una adaptación forzosa. Para estudiar algunas de las posibles repercusiones, el objetivo de esta investigación se centró en examinar algunas variables psicológicas que pudieran relacionarse con la adaptación del modelo de aprendizaje durante el periodo de confinamiento domiciliario, en estudiantes universitarios. Se estudió la asociación entre el hecho de que el alumnado comprendiera las tareas que debía cumplir y que recibía vía telemática (comprensión de las tareas on-line), con su estado de ánimo, para determinar si la DM era un mediador de la asociación entre ambas variables.

El estado emocional habitual o estado de ánimo, es un predictor de la salud y actúa como regulador de las emociones, algo necesario para el funcionamiento adaptativo (Haga, et ál., 2009). En este trabajo, el estado de ánimo de los estudiantes universitarios ante la situación de incertidumbre generada durante el periodo de confinamiento, mostró que quienes entienden las tareas on-line, se sienten vigorosos (lentos de energía, animados y activos), mientras que no comprenderlas se asocia a niveles más altos de depresión, hostilidad, fatiga y tensión. Son estados de ánimo negativos asociados a los cambios de estilos de vida durante la pandemia, como se postulaba en la investigación de Nikolaidis, et ál. (2020). Algo similar ocurrió en deportistas durante el periodo restrictivo, pues se advirtió que los atletas, a pesar de conservar una vitalidad y energía relativas, experimentan nerviosismo, ansiedad, agitación, y valores de depresión, aunque estos últimos no fueron muy altos (Iancheva, et ál, 2020). Esta asociación resulta interesante pues los estados de ánimo pueden influir en las preferencias de acción y la movilización de recursos en el comportamiento (Gendolla y Brinkmann, 2005), inherentes a cualquier tarea.

Otra de las variables que se tuvo en cuenta en el proceso de investigación fue la DM. Teniendo en cuenta la situación en la que se ha llevado a cabo esta investigación, esta nueva manera de aprender puede generar inseguridad (Grindlay-Moreno, 2010; Guillén Box, 2018), miedo y frustración y catalogarse como una situación adversa. Nofle y Robins (2007), afirman que las características de los estudiantes altamente comprometidos pueden ser similares a las características de los estudiantes altamente

conscientes, que aplican un mayor esfuerzo académico. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes universitarios que declaran una mejor comprensión de las tareas que se les plantean, presentan niveles más altos de DM (confianza, constancia y control). Estos resultados podrían considerarse en línea con lo expuesto por Hardy, et ál. (2014) quienes, desde el punto de vista teórico, publicaron que tener un alto nivel de autoconfianza ayuda a afrontar situaciones difíciles. Sería interesante profundizar en la línea abierta por St Clair-Thompson et ál. (2015) y Clough y Strycharczyk (2012) quienes sugieren que la DM puede estar relacionada con el rendimiento académico en la educación superior, tras hallar asociaciones significativas entre el control, y el logro académico y la asistencia.

El análisis de mediación realizado, revela que la DM media en la asociación entre la comprensión de las tareas on-line y el estado de ánimo, eliminando esta relación. Esto significa que, el efecto directo de comprender las tareas on-line sobre el estado de ánimo, desaparece cuando se incluye en el modelo la DM, generando un efecto indirecto de la comprensión de las tareas on-line en el estado de ánimo a través de la DM. No comprender una tarea se asocia a niveles más altos de depresión, hostilidad, fatiga y tensión. Teniendo en cuenta la evidencia científica (Mutz et ál., 2017), pensamos que la DM puede reducir los niveles de depresión, hostilidad fatiga y tensión, ya que Gerber et ál. (2013) confirmaron, en uno de sus estudios, que existe una asociación negativa entre la DM y síntomas depresivos en estudiantes universitarios, lo que sugiere, ventajas derivadas del trabajo en la mejora de la DM.

En este estudio se ha demostrado el papel mediador de la DM en esta asociación, puesto que el aumento de los niveles en las dimensiones negativas (tensión, depresión, hostilidad y fatiga) se ve amortiguado por la DM. La falta de comprensión de las tareas propuestas puede generar malestar o intranquilidad en el alumnado, y la DM permite paliar estas frustraciones, debidas a una nueva forma de aprender, como es la enseñanza online. Remitiéndonos a Mutz, et ál. (2017), se podría afirmar que los individuos mentalmente fuertes se ven capaces de permanecer comprometidos en circunstancias adversas. Hardy et ál. (2014) añaden, que la DM, por sus características (confianza, constancia y control) ayuda a afrontar situaciones difíciles, y por lo tanto permite controlar emocionalmente mejor la situación. En este sentido, altos niveles de DM hacen percibir menos barreras ya que afrontan la situación orientada al problema y no a la emoción. (Mutz et ál., 2017).

5. CONCLUSIONES

Finalmente se puede concluir que, en situación de confinamiento domiciliario, el alumnado universitario que no entendió las tareas on-line, presentó estados de ánimo negativos que se podrían asociar a cambios de estilos de vida durante la pandemia. Por otro lado, los universitarios que presentaban índices más altos de DM eran los que se mostraban más vigorosos y con menores valores en depresión. Además, la DM se presenta como mediadora en la asociación entre la comprensión de las tareas on-line y el estado de ánimo, es decir, los participantes más fuertes mentalmente, independientemente de que entendieran o no la tarea, mantenían su estado de ánimo.

Ante posibles futuras situaciones adversas, los resultados obtenidos resaltan la trascendencia de mejorar los índices de DM en estudiantes universitarios, así como en el resto de la población. A partir de estos resultados se prevé interesante considerar otros aspectos que pudieran afectar al estado de ánimo, con el objetivo de explicar una mayor varianza.

LIMITACIONES

La principal limitación de este estudio la presenta la muestra, obtenida por conveniencia, que no es representativa del alumnado universitario. Por otro lado, la recogida de datos en línea mediante auto-pase podría suponer una limitación, sin embargo, en este caso, fue el procedimiento que permitió obtener los datos durante el periodo de confinamiento domiciliario, periodo en el que se sustenta el fundamento de esta investigación.

REFERENCIAS

- Area, M. (2015). El diseño de entornos digitales y los enfoques de aprendizaje. [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/BkrpwunAthM>
- Armitage, R. y Nellums, L.B. (2020). Considering inequalities in the school closure response to COVID-19. *The Lancet Global Health*, 8(5). [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30116-9](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30116-9)

- Burgess, S. y Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. *VoxEu. org, 1*. <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>
- Clough, P. y Strycharczyk, D. (2012). *Developing mental toughness: improving performance, wellbeing and positive behaviour in others*. Kogan Page Publishers.
- Crust, L. y Keegan, R. (2010). Mental toughness and attitudes to risk-taking. *Personality and Individual Differences, 49*(3), 164-168. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.026>
- Fuentes, I., García-Merita, M. L., Meliá, J. L. y Balaguer, I. (1994). Formas paralelas de la adaptación valenciana del Perfil de los Estados de Ánimo. Trabajo presentado al IV Congreso de Evaluación Psicológica. Santiago de Compostela.
- Gallego-Gómez, J.I., Campillo-Cano, M., Carrión-Martínez, A., Balanza, S., Rodríguez-González-Moro, M.T., Simonelli-Muñoz, A.J. y Rivera-Caravaca, J.M. (2020). The COVID-19 Pandemic and Its Impact on Homebound Nursing Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 17*(20), 7383. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207383>
- Gendolla, G. H. y Brinkmann, K. (2005). The role of mood states in self-regulation: Effects on action preferences and resource mobilization. *European Psychologist, 10*(3), 187-198. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.3.187>
- Gerber, M., Kalak, N., Lemola, S., Clough, P. J., Perry, J. L., Pühse, U., Elliot, C., Holsboer-Trachsler, E y Brand, S. (2013). Are adolescents with high mental toughness levels more resilient against stress?. *Stress and Health, 29*(2), 164-171.
- Godlewski, R. y Kline, T. (2012). A model of voluntary turnover in male Canadian Forces recruits. *Military Psychology, 24*(3), 251-269. <https://doi.org/10.1080/08995605.2012.678229>
- Grindlay Moreno, A.L. (2010). Reflexiones sobre dificultades del uso de las tic's en la enseñanza del urbanismo. En Miguel Pasadas Fernández (Ed.) Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas, Granada (pp.141-144). Ed. Godel Impresores Digitales S.L.
- Guillén Box, A. Á. (2018). Consideraciones sobre el proceso educativo con TIC. *International Special issue of International Studies on Law and Education 29-30*, 105-118. http://www.hottopos.com/isle29_30/105-118Guillen.pdf

- Haga, S. M., Kraft, P. y Corby, E. K. (2009). Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Studies*, 10(3), 271-291.
- Hardy, J. H., Imose, R. A. y Day, E. A. (2014). Relating trait and domain mental toughness to complex task learning. *Personality and Individual Differences*, 68, 59-64. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.04.011>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press
- Iancheva, T., Rogaleva, L., García-Mas, A. y Olmedilla, A. (2020). Perfectionism, Mood States, and Coping Strategies of Sports Students from Bulgaria and Russia During the Pandemic COVID-19. *Journal of Applied Sports Sciences*, 1, 22-38. <https://doi.org/10.37393 / JASS.2020.01.2>
- Loehr, J. E. (1990). *La excelencia en los deportes*. México D. F. Editorial Planeta Mexicana.
- McNair, D. M., Lorr, M. y Droppleman, L. F. (1971). *Manual for the Profile of Mood States*. San Diego, California: EdITS/Educational and Industrial Testing Service.
- Marchant, D. C., Polman, R. C. J., Clough, P., Jackson, J. G., Levy, A. R. y Nicholls, A. R. (2009). *Mental toughness: Managerial and age differences*. *Journal of Managerial Psychology*, 24(5), 428-437.
- McGeown, S. P., St Clair-Thompson, H. y Clough, P. (2016). The study of non-cognitive attributes in education: proposing the mental toughness framework. *Educational Review*, 68(1), 96-113. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008408>
- Mutz, J., Clough, P. y Papageorgiou, K. A. (2017). Do individual differences in emotion regulation mediate the relationship between mental toughness and symptoms of depression? *Journal of Individual Differences*, 38, 71-82. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000224>.
- Nikolaidis, A., Paksarian, D., Alexander, L., DeRosa, J., Dunn, J., Nielson, D. M., Drone, I., Kang, M., Douka, I., Bromet, E., Milham, M. P., Stringaris, A., y Merikangas, K. R. (2020). The Coronavirus Health and Impact Survey (CRISIS) reveals reproducible correlates of pandemic-related mood states across the Atlantic. *medRxiv: the preprint server for health sciences*. <https://doi.org/10.1101/2020.08.24.20181123>

- Noftle, E. E. y Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 116–130. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.1.116>
- Ramírez-Siqueiros, M. G., Ceballos-Gurrola, O., Medina-Rodríguez, R. E., Reyes-Robles, M., Bernal-Reyes, F. y Cocca, A. (2020). Factores psicosociales que contribuyen al éxito deportivo de jugadores universitarios de balonmano. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 20(1), 261-271. <https://doi.org/10.6018/cpd.356191>
- 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). <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Sheard, M., Golby, J. y van Wersch, A. (2009). Progress Toward Construct Validation Of The Sports Mental Toughness Questionnaire (SMTQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 186-193. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.3.186>
- St Clair-Thompson, H., Bugler, M., Robinson, J., Clough, P., McGeown, S. P. y Perry, J. (2015). Mental toughness in education: Exploring relationships with attainment, attendance, behaviour and peer relationships. *Educational Psychology*, 35(7), 886-907. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895294>
- UNESCO. (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

CAPÍTULO 85

TIEMPOS DE CONFINAMIENTO PARA CUERPOS RECLUIDOS

Andrés González Novoa y Pedro Perera Méndez

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto se funda en la necesidad de un planteamiento educativo global e integral con la población reclusa. La coexistencia con otros modelos de intervención que han encontrado barreras importantes en la consecución de los propios objetivos marcados en la Ley Orgánica 1/1979, General Penitenciaria, no han de ser razón para no implementar unas líneas de intervención pedagógica que centren sus finalidades en la reeducación y la reinserción social de la población de los centros penitenciarios.

La apuesta de este proyecto hace una sutil diferenciación en los métodos de consecución de logros pues se vincula más a una idea de personalización del hecho educativo que a una acción individualizada. Las limitaciones de la institución penitenciaria no deben ocultar su deber de ser una ocasión real para la reinserción social de quienes la habitan y desde este presupuesto axiológico se establecen las bases sobre las que se fundamenta esta intervención educativa.

Nos basamos en un modelo centrado en la utilización de la redacción y la dramatización como forma de expresión artística y educativa tanto para quien lleva a cabo la acción como para las personas receptoras de la misma. Se conforma así un proyecto que parte de un pretendido fracaso de algunas iniciativas de los modelos médico o del modelo de justicia y que tiene en cuenta el tratamiento de las personas reclusas desde una óptica pedagógica.

Nuestra idea respecto a la delincuencia se basa en una interpretación contextual de la misma, entendemos que la delincuencia es "un proceso, no un fenómeno o hecho aislado" (Merino, 1987, p.177) y compartimos la interpretación de Wolf et ál., que la entienden como "parte de una condición incapacitante duradera, compuesta por múltiples conductas disfuncionales y antisociales, que en ocasiones parece estar ligada a problemas ocurridos durante la infancia y transmitidos familiarmente" (1992, p.41).

Así las personas que han delinquido suelen tener dificultades personales y sociales derivadas de entornos y relaciones que han generado y generan estímulos inadecuados que les incapacitan de forma temporal para desarrollar patrones conductuales y esquemas de respuesta socialmente aceptados.

Este proyecto acomete la labor de generar un espacio, un lugar para la humanización de la institución, humanizando a las personas que se encuentran en ella, dando voz y evitando su descuelgue de una realidad a la que van a regresar. La idea parte del punto cinco del Artículo tercero de la Ley 1/79: "El interno tiene derecho a ser designado por su propio nombre". Dicho punto refiere al nombre de quienes están internos/as como mecanismo de garantía de su tratamiento como personas. Se trata de no dejar que se pierda su humanidad en una institución que se presta a ello con una facilidad asombrosa debido a muchos factores sistémicos que hacen de quien es recluida una persona prescindible en muchos relatos sociopolíticos de uso soterrado más que corriente si no explícitamente en imaginarios compartidos considerados políticamente incorrectos. No son tiempos de esconder ahora ideas reaccionarias cuando los populismos vagan libremente por nuestras instituciones. Es por ello que es un buen momento para seguir con la labor de estos proyectos socializantes.

Desde un contexto que ha conmocionado a toda la sociedad como es la pandemia ocasionada por la Covid-19, nos encontramos con la tozuda realidad de los deberes institucionales de los centros penitenciarios y su quehacer diario y a más largo plazo con sus reclusos y reclusas. La crisis sanitaria con las decisiones tomadas por quienes rigen nuestras vías y las consecuencias de dichas acciones han sumido a la sociedad en un halo de dudas e incertidumbres como nunca había pasado. La potencial infestación social por un agente invisible ha generado un confinamiento de la población en la que la sospecha ha adquirido presencia real desde el miedo generalizado. Así el recelo hacia el otro no necesita más que la desconfianza a toda una serie de actitudes, acciones y hasta ideas para enfrentar al Otro.

Se trata de proponer una acción educativa en la que se comprenda, además de lo que se hace con lo que se siente (emociones) en momentos de pandemia, momentos en los que la situación de reclusión supone una normalidad al haberse ordenado el confinamiento de toda la población. La capacidad empática es una de las grandes metas de todo proyecto de reinserción y el contexto nos da la posibilidad de espacios de trabajo pedagógico para ello de forma amplia.

Los descriptores de este proyecto se basan en contextualizar una realidad presente en la que estos tiempos de pandemia han atravesado de forma repentina la vida cotidiana también de la cárcel. Se ha de reconocer que nadie está por encima de la cotidianidad y que la narración de las situaciones que conlleva y propone es un ejercicio de identificación de problemáticas diversas que nos llegan a definir. La vida cotidiana nos envuelve de forma absoluta, nos condiciona y deja al descubierto la propia fragilidad y vulnerabilidad como seres biológicos y sociales.

La pandemia ha transformado la forma de relacionarnos y ha generado la irrupción de imaginarios y discursos que socavan nuestra percepción del mundo de forma transversal. Así, una cuestión como el distanciamiento físico ha ido medrando como estímulo generador de miedos que remiten a un aislamiento social y este proyecto se basa en generar esas narrativas partiendo de las vivencias de la población reclusa frente a lo dicho para que refieran la novedosa situación de las restricciones de movimientos y el cierre de los espacios públicos de socialización; atendiendo a todos los sentires y a todas las resistencias a la dualidad generada entre el necesario control epidemiológico y la sospecha de intento de dominación de la población de fuera de la prisión. Ello enfrentado a su situación, traspasada por la pandemia pero condicionada previamente por una reclusión.

¿Cómo reinventan la vida las personas reclusas en emociones narradas en estos tiempos de pandemia?

2. MÉTODO

El objetivo general es desvelar la reinención de la vida en emociones narradas de reclusos y reclusas en tiempos de pandemia refiriendo las posibilidades de empatía con el confinamiento/distanciamiento social general por la pandemia. Al tiempo ello nos da pie a investigar sobre la visión de la realidad pandémica y sus efectos de y en la población reclusa y describir los sentires de la población reclusa en relación con las otras violencias que se activan en el marco del distanciamiento social por COVID 19 en la propia prisión.

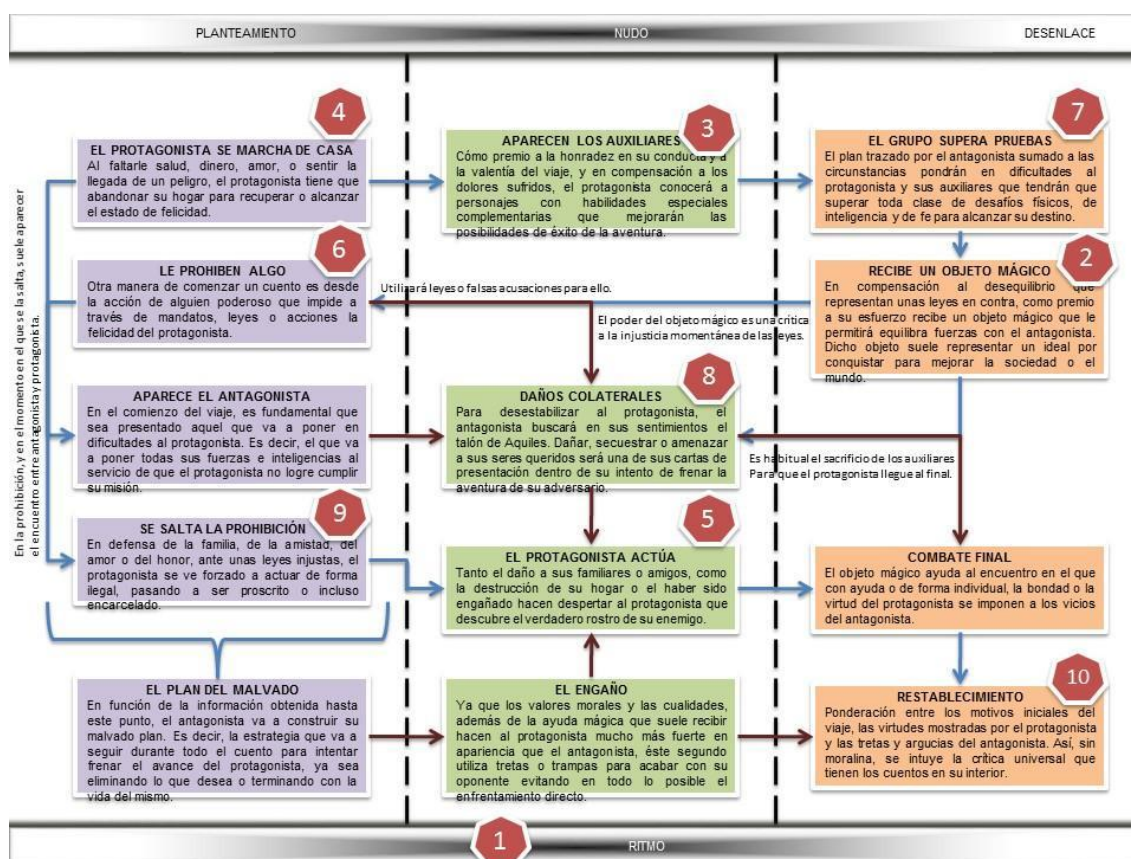
La metodología (...) ha seguido el modelo de IAP (Investigación-Acción-Participación) y se ha fundado, principalmente, en la cartografía y en los diagramas foucaultianos, también en las estructuras rizomáticas y los acoplamientos de Deleuze, los

umbrales epistemológicos de Bachelard, las multitudes de Spinoza, los signos de Proust y el desencantamiento nietzscheano. (González Novoa, Perera Méndez y González Luís, 2019, p.923).

Hace siete años comenzamos a trabajar en la Institución Penitenciaria de Tenerife, colaborando con el CEP de Santa Cruz de Tenerife, el Aula de Narración Oral de la ULL y la Asociación Cultural para el Desarrollo y Fomento de la Lectura y el Cuento.

Guiados por los principios de la oralidad se ha ido creando y favoreciendo, en la Institución Penitenciaria, espacios de confianza donde las personas en reclusión pudiesen expresarse con libertad, con sus palabras, con su memoria... sus experiencias.

Para ello trabajamos con el método propio ELCEN —escuchar, leer, conversar, escribir y narrar— (González Novoa, 2018). Los primeros pasos fueron superar los prejuicios de las personas privadas de libertad hacia las culturas, ofrecerlas desnudas de oropeles, desde esa imagen en África de un anciano narrando a su comunidad a la sombra de un árbol o de una anciana en la plaza de un pueblo.



Cuadro de elaboración propia: Morfología del Cuento

De esta manera, desarrollamos sesiones de oralidad donde se integraban cuentos tradicionales y relatos populares; a través de los mismos se les invita a viajar por el espacio y el tiempo en relatos que los conectan a otras experiencias en otros tiempos y espacios. Tras las sesiones de narración se desarrollan conversatorios sobre los cuentos relatados guiados por el cuadro anterior (Propp, 1998).

El siguiente paso consiste en crear un Club de Lectura para, siguiendo la metodología freiriana, conectar los textos con el contexto, conversar sobre lo leído y llevarlo al terreno de la experiencia en un viaje de ida y vuelta. Desde la consideración de que pensamos palabras, se desarrollaron lecturas en voz alta apoyadas por el diccionario con el objeto de ir ampliando el vocabulario y analizando el significado de los vocablos en sus diferentes contextos, críticamente.

Aunando los contenidos de los relatos orales y de las lecturas colectivas se conversaba para analizar y detectar los elementos que conforman las tramas, por un lado para dotarles de una cartografía narrativa y, al mismo tiempo, para conectar la misma con sus experiencias. Basándonos en la metodología de las historias de vida comenzaron a narrar sus experiencias desde la desnudez y espontaneidad de la anécdota hasta la síntesis y la estructura del cuento. Ficcionalizar su pasado les permite distanciarse y de esa manera, resignificarlo. Lo no dicho, lo guardado, lo restringido se expone en espacios de seguridad donde ser escuchado sin ser juzgado.

Entre la fase de conversaciones y de escritura partimos de los relatos propuestos por las personas privadas de libertad, introduciendo técnicas y recursos estilográficos, literarios y narrativos. Pero antes de escribir, se incide en que las historias se construyen pensando, recordando, reflexionando, conversando, narrando y revisando. Un proceso que ocupa sus pensamientos entre las rutinas penitenciarias.

La fase de escritura se vincula con la formación reglada en la institución; la idea es reforzar la lectoescritura para mejorar el rendimiento en las asignaturas del currículo oficial y, desde lo lúdico y cultural, hacerlas atractivas al alumnado. Y por otro lado, que las personas privadas de libertad (re)piensen lo que ya narraron, la escritura como un ejercicio del pensamiento sobre lo pensado, donde se profundiza en el significado y los sentidos de lo vivido o imaginado.

Los textos compuestos los reclusos son llevados al terreno de la oralidad en la fase de la narración, donde se introducen talleres de voz, expresión corporal, teatro, radio... Aquí el proyecto se vincula con otros talleres artísticos de la institución penitenciaria de

manera que, por ejemplo, los textos se convierten en ficciones sonoras emitidas en el programa de radio *Palabras Prisioneras* o, en escenas para representar en el taller de teatro, o se graban producciones audiovisuales para participar en el Festival Internacional del Cuento de Los Silos (Rodríguez Martín, 2018).

Las personas reclusas comienzan escuchando para cerrar el ciclo siendo escuchadas, no solo por quienes les han acompañado en el proyecto sino, por toda la comunidad; por un lado se establece el vínculo entre la palabra y la dignidad y por otro, se visibiliza lo confinado para transformar la comunidad donde habrán de reinsertarse. De esta manera se rompe la unilateralidad del proceso; la reinserción no sólo depende de la persona reclusa; le compete a la sociedad. La resiliencia como valor se establece en un multinivel en la que la propia comunidad debe asumir un rol activo de proactividad hacia el o los intentos de cada una de las personas que dejan atrás la institución penitenciaria.

El proyecto *Tiempos de confinamiento para cuerpos reclusos* hereda nuestra manera de hacer en los últimos años, el método ELCEN, conectando ahora estas narrativas confinadas en el otro confinamiento del COVID-19. Se trabaja con las personas privadas de libertad y con los jóvenes confinados por el estado de alarma.

Quienes son menores de veinticinco años abordan el proceso de escucha, lectura, conversación, escritura y narración en base al doble confinamiento sufrido; cómo perciben lo que pasa dentro y fuera de la prisión y pensar si esta pandemia cambiará la mirada de los de afuera hacia los de adentro. Con estas premisas van a crear, en base a sus reflexiones y con lo experimentado-aprendido, píldoras sonoras que conformarán un audiolibro junto a lo desarrollado fuera de la institución penitenciaria.

Pues el equipo de investigación Pedagogía Crítica —PEDACRI— de la Universidad de La Laguna —ULL—, junto al Aula de Narración Oral de la ULL y la Universidad Surcolombiana —USCO— (Neiva, Colombia) abren la convocatoria de un concurso para los jóvenes de Tenerife titulado *Voces confinadas: Emociones narradas de jóvenes en tiempos de pandemia* en el que, a través del Telegram[®], se recibirán los relatos locutados en torno a la experiencia del confinamiento.

Con la participación de la juventud de adentro y de afuera se crea un producto narrativo que conecta, dialectiza y vincula las miradas de afuera con los cuerpos de adentro, de manera que el audiolibro que resulta de este proyecto se conforma como material educativo que permita resignificar las experiencias y favorecer la reflexión en torno a cómo la privación de libertad transforma lo cotidiano y se supone un desafío para

quienes lo sufren. Y al mismo tiempo, surge la posibilidad de pensar o repensar el antes y el después del confinamiento, de analizar el mundo y el contexto, la propia vida y analizarla para comprenderla. La reinserción no es olvido o borrado, es educación.

3. RESULTADOS

El proyecto mejora la convivencia en la institución penitenciaria, integra a los reclusos de los distintos módulos, a hombres y mujeres, conecta los diferentes talleres y se coordina con la formación reglada. La mejora de la convivencia en la propia institución lleva a pensar que las conductas adecuadas que obliga la sociedad van calando de forma satisfactoria.

La participación de las personas reclusas en actividades basadas en la oralidad aumentó en los últimos años de 98 personas a 302 y, de los mismos, el número de graduados en educación obligatoria se ha multiplicado en los últimos cursos un 400% (pasando de 5 a 20); además, se amplía la participación a módulos especialmente sensibles como el de mujeres o el de aislamiento, la producción artística de la institución penitenciaria se ramifica con la producción de obras de teatro, ficciones sonoras en la radio, espectáculos de narración, participación en concursos literarios y artísticos. Como resultados anejos a lo planteado, quienes han participado en los talleres y actividades referidas en el proyecto mejoran su comportamiento en la misma, aumentando progresivamente los traslados a módulos de confianza o la consecución de permisos por buena conducta y participación en actividades educativas y culturales, lo que ha devenido en que alcanzaran destinos laborales remunerados.

Además, el proceso de resignificación de su experiencia en entornos de respeto, sumado a su mejora en la expresión, la lectura y la escritura incrementan el autoconcepto y la autoestima. Si a ello sumamos la experiencia que supone que participen, con permiso de la institución, en el Festival Internacional del Cuento, ante público, como nos confiesan, les hace sentirse valorados y aceptados (González Calimano, 2020).

Los resultados del proyecto se concretan en un audiolibro que contiene los relatos de las personas privadas de libertad, preparados a lo largo de las distintas fases del método ELCEN y grabados por las propias personas privadas de libertad en la radio de la institución penitenciaria. Y hacemos inciso en esto porque uno de los elementos a destacar

es la autogestión progresiva, cómo los reclusos se organizan, se apoyan y se coordinan en cada una de las fases.

El audiolibro será objeto de estudio por el equipo de investigación PEDACRI y la Universidad Surcolombiana, dentro del proyecto *Re-invencción de la vida cotidiana: Emociones narradas de jóvenes en tiempos de distanciamiento social por COVID-19* para la composición de un monográfico en torno a la oralidad y la pedagogía como prácticas de libertad.

El audiolibro contiene una selección de las píldoras sonoras desarrolladas por las personas privadas de libertad y los audios seleccionados por un tribunal de profesionales de la literatura, la filología y la pedagogía, de los jóvenes tinerfeños. Se confrontan las emociones de una nueva realidad anegada de miedos e incertidumbre de aquellos que han sido privados de la libertad sin delito y las reflexiones de quienes sufren en la misma realidad, un doble confinamiento. El hilo conductor del audiolibro pretende favorecer la reflexión contextual, desde las experiencias, de los jóvenes frente al mundo que viene.

4. DISCUSIÓN

No se trata de reinsertar a la persona para que acepte la realidad del delito sino de dotarla de herramientas para transformar la realidad que la tornó en una exterioridad, en una anomalía, en una amenaza. El concepto de inclusión sin participación resulta una suerte de domesticación al servicio de un modelo de superproducción insaciable y adictivo, implica que la pedagogía crítica y artística actúe como una educación preventiva y prospectiva. (González Novoa, et ál., 2019, p.923)

En pleno siglo XXI y en medio de una pandemia parece que toda solución pasa por la tecnología y, que solo el saber tecno-científico puede pensar las respuestas a las cuestiones que nos plantean los nuevos escenarios de incertidumbre. También la educación sufre un proceso de tecnologización y burocratización para certificarse, según estándares de calidad empresarial, como un procedimiento eficaz y eficiente.

Nos encontramos, como afirma Sami Nair, en la era video-esférica, abandonando progresivamente la edad grafo-esférica en la cual la palabra escrita fue el eje de nuestro pensamiento, de nuestras relaciones, de nuestra memoria y de nuestro imaginario. En el presente de las imágenes predomina una relación de dominación espectacular hacia el espectador, la cultura audiovisual no invita a la reflexión o a la participación, prefiere si

podemos decirlo de alguna manera, de nuestra inactividad, de una actitud pasiva, propia del consumo. La imagen, en principio, no nos exige el esfuerzo que sí precisa la escucha o la lectura. ¿Por qué apostar en estos tiempos de taumaturgia hacia la cibernética por una metodología casi de museo arqueológico?

¿Cuál es el futuro de las prisiones y cómo proyectar su función de reinserción? No podemos pensar que la realidad tras los muros sea ajena al mundo que las aísla; las soluciones que se proponen provienen de las tendencias educativas y terapéuticas centradas en la reconversión del recluso y, pocas veces, se orientan al análisis crítico de la sociedad como causante o responsable del delito que carga, exclusivamente, el delincuente. Se simplifica y se operativiza, se individualiza bajo la sombra de modelos educativos individualistas y competitivos donde la culpa es exclusiva del sujeto. Esta idea que proviene del modelo penitenciario de panópticos que revela la obra foucaultiana no favorece la transformación del recluso dentro de la institución, lo congela, lo anula, lo contiene, lo confina, lo silencia y lo inhibe. Por eso evocamos el derecho de la persona privada de libertad a ser llamado por su nombre que conlleva, a nuestro entender, a tener voz y a contar su historia.

La idea que subsiste a introducir la oralidad en las instituciones penitenciarias es la de transformar las mismas en centros educadores donde se aprenda a convivir con los demás sin juzgarlos y sin ser juzgado —eso es trabajo del juez—, convertir la cárcel en una comunidad donde la palabra sea mediadora entre vidas erradas y errantes. Una palabra que concilie a los reclusos con los profesionales y viceversa, que comunique lo de adentro con lo de afuera, que los vincule. La pandemia nos ha permitido reflexionar dentro y afuera sobre la sociedad que conformamos: la velocidad, el consumismo, la cosificación, el individualismo, el odio hacia el otro diferente, la indiferencia y la banalidad forman parte de nuestra manera de habitar el mundo y, por momentos, el confinamiento nos otorgó tiempo para reflexionar sobre cómo habitamos el mundo y, retomar la pregunta de Touraine sobre si podremos vivir juntos.

Los conflictos que emanan de la globalización, del neoliberalismo y de la emergencia de los populismos son el combustible del delito; el 90% de las personas que están en la institución penitenciaria de Tenerife cumplen condena por los efectos de una sociedad enferma, adicta al consumo de lo que sea para llenar el vacío de una vida sin sustancia. Y las personas doblemente confinadas, despojadas de sus derechos fundamentales, solo

tienen tiempo de condena, tiempo que pueden pasar entre rutinas mecanizadas o convertirlo en un tiempo pedagógico.

Se trata, mediante la oralidad, construir una comunidad dentro y fuera que intercambien sus experiencias para descubrir los vínculos de pertenencia que hilen lo común frente a lo privado, ese sentimiento que habita constantemente en los cuentos tradicionales y que invita al que escucha, lee y escribe, a realizar un auténtico ejercicio filosófico; a preguntarse cómo debería actuar, en una situación de conflicto, si no fuese recluso o si no fuese él mismo, a salir de su propia experiencia para repensar lo vivido y aprender narrándose.

Una comunidad de palabras más allá de los muros. Conectando a los de dentro con los de fuera imaginamos aquel espacio vacío donde los griegos inventaron la democracia como un lugar que puede ocupar cualquiera sin llenarlo; la oralidad presta la misma disponibilidad a cualquiera —tenga la condición que desee o tenga que portar—, cualquiera puede escuchar o narrar un cuento; le basta con estar vivo y tener memoria. Somos tecnología comunicativa de alta gama, capaces de conmover al otro con nuestras palabras y que permite crear el clima de confianza donde cualquiera se puede sentir perteneciente y por ende, participar. Es curioso que las cosas más pequeñas, las que portamos desde nuestros primeros pasos, sigan resultando innovadoras cuando son capaces de dar respuesta a los desafíos que nos plantea este presente de pandemia donde unos y otros, hemos sido confinados.

La reinscripción no es una enfermedad que se cura o un pasado que debe ser borrado, la reinscripción tiene que ver con la memoria, la reflexión, la expresión, la invención y por ende, con la narración.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este proyecto, el equipo de investigación PEDACRI compone, a modo de síntesis, un decálogo que emana del método ELCEN utilizado en la institución penitenciaria de Tenerife, apostando por la estructura narrativa del cuento que frente a otras formas literarias, destaca por su sencillez, limpieza y universalidad:

1- Los cuentos, como ficciones, provienen de la conexión que hemos logrado encontrar los humanos entre los sueños y la realidad, vínculo que hace posible intuir porque los humanos, a diferencia de otros animales, hablamos de cosas que no vemos,

que no están, que no tienen porque existir. Sin ficciones, sin cuentos, no podemos inventar, imaginar y por lo tanto, estamos condenados a errar el mismo error como si de la condena de Sísifo se tratara.

2- Los cuentos o relatos tradicionales versan sobre las consecuencias de los excesos y narran las respuestas que dan los personajes o las comunidades para restablecer el equilibrio. Los personajes yerran de forma voluntaria o inconsciente y, su aventura, es un viaje educativo donde aprenden a tomar decisiones pensando en los demás. Portan sin moralina una moral intersubjetiva.

3- Como descubrió Leo Frobenius en sus viajes por África, los cuentos tradicionales provienen de conjugar memoria y experiencia. Cualquier persona privada de libertad hospeda un cuento de su propia experiencia, un cuento que de ser narrado lo distancia de su vida y le permite mirarla como un extraño. Narrarnos nos resignifica.

4- Freire defendió el lenguaje de los analfabetos como legítimo para expresar su experiencia y como punto de partida para decodificar, a través de las culturas, el lenguaje culto. El cuento que proviene de las propias palabras lo dota de autenticidad y lo convierte en la materia prima del hecho literario. Para poder escribir, lo que significa pensar y repensar algo, es preciso antes tener una historia que contar.

5- Volviendo a la *Morfología del Cuento*, Proop estudió una miríada de relatos tradicionales rusos clasificando los elementos comunes, entre ellos destacamos que la mayoría de las historias que nos emocionan comienzan cuando los protagonistas pierden algo fundamental para su felicidad. Haber perdido la libertad y el control de su vida es un poderoso motor para comenzar, como los protagonistas de los cuentos, una aventura hacia la reinsertión.

6- Ser escuchado y no juzgado. Como el obispo Myriel en *Los Miserables*, sentir que escuchan tu cuento, tu historia, sin juicio, que la misma genere conversación, reflexión, invita al narrador a escucharse también, sin juicio. ¿Qué efecto surte en la persona cuando su historia es emitida por la emisora de la institución penitenciaria? ¿O cuando es publicada? ¿O cuando su historia forma parte de un espectáculo de cuentos fuera de la prisión? Siente la dignidad que fue arrebatada a Jean Valjean, recupera aquello por lo que peleó el protagonista de *La letra escarlata*, por su nombre. No es posible hablar de reinsertión si se debe portar el estigma o debe callar por vergüenza.

7- La oralidad es como aquel espacio vacío sobre el que los griegos inventaron la democracia. No tiene autoría, cambia de contexto al uso, cada uno se apropia del mismo

a su antojo y lo cuenta con sus palabras, es un traje narrativo que cualquier persona puede vestir. El cuento es una tecnología comunitaria, presencial, festiva y educativa que pone la experiencia de otros a nuestro servicio y viceversa, como en el *Castillo de los destinos cruzados*, la oralidad es una posada donde se encuentran los viajeros que intercambian parte de su equipaje de vida.

8- Narrativas de libertad en cuerpos prisioneros. El cuento es un juguete que nos permite perder el tiempo cuando el tiempo está perdido. Entre las rutinas penitenciarias, los relatos que se recuerdan o los que se están enhebrando giran y dan vueltas en las cabezas de las personas privadas de libertad, sus mentes escapan tras los barrotes y visitan lugar donde incluso, antes de ser confinados, jamás pensaron estar. Dicen, los cuentos, que no se puede cambiar ni el pasado ni el futuro, pero que visitar ambos con frecuencia, nos permite habitar el presente con mayor conciencia.

9- Cuenta el editor de Dickens que los huérfanos londinenses esperaban al joven que trasladaba desde el vapor hasta la librería los facsímiles de *Oliver Twist* y, que, si es bien cierto que estos nadie no tenían menos hambre ni sentían menos frío, acompañando al protagonista en sus desventuras, albergaban esperanza. Lorca añadió que en vez de pedir un pan, pediría medio y un libro, lo primero para vivir y lo segundo para darle sentido a la vida. La cultura en minúsculas es un refugio donde se hospedan a todas las soledades del mundo que, a cambio de una historia, se sienten acompañadas, escuchadas, comprendidas.

10- Las voces de los y las nadie. En pleno neoliberalismo que torna el mundo en unos juegos del hambre por consumir y derrotar al otro, en una inercia de transatlántico por extender el pensamiento único tecno-científico, la oralidad y su policromía representa la voz de los silenciados, la voz de las invisibilizadas, la voz de los derrotados, las exiliadas, los pobres, las miserables, los cosificados, las diferentes, la voz de todas y todos más allá de las fronteras de lo mediático o de las zonas VIP, las voces que portan otras maneras de estar en el mundo.

El proyecto *Tiempos de confinamiento para cuerpos reclusos*, actualmente, se conecta con el proyecto *Palabras Prisioneras* del Aula Cultural de Narración Oral de la ULL (Novoa, 2018) para participar el proyecto KA204 titulado *La crisálida y la mariposa (KA204): Red internacional de educación de adultos: Pedagogía del arte penitenciaria e historias de vida*, donde, en los próximos años, junto a otras instituciones penitenciarias europeas se pretende crear una red de intercambio educativo-artístico-narrativo que

favorezca la transformación de las prisiones en centros educativos conectados con los sistemas educativos para favorecer en todos los niveles una educación inclusiva y preventiva.

REFERENCIAS

- Freire, P. (1976): *La educación como práctica de la libertad*. Ed. Siglo XXI, Madrid.
- González Calimano, A.E. (2020): Festival Internacional del Cuento de Los Silos en *CEPA Santa Cruz de Tenerife*.
<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cepasantacruzdetenerife/category/actividades-escolares/>
- González Novoa, A. (2018): Pedagogía Penitenciaria y Palabras Prisioneras. Lectura, escritura y narración oral. *Mnemósyne. Revista del Festival Internacional del Cuento*, 22, pp.35-44.
- González Novoa, A., Perera Méndez, P. y González Luis, M^a. L. (2020): Educación, palabra e inclusión: cuerpos prisioneros, narraciones de libertad. En Díez Gutiérrez, E. J. y Rodríguez Fernández, J. R. (2020): *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Ed. Octaedro, Madrid. pp. 919-931.
- Jefatura del Estado de España. (1979, 5 de octubre). *Ley Orgánica 1/1979, General Penitenciaria*. Boletín Oficial del Estado núm. 239. Referencia: BOE-A-1979-23708.
- Merino Fernández, J.V. (1987): Supuestos básicos para una pedagogía preventiva de la inadaptación y de la delincuencia juvenil. *Bordón*, 39 (267), 173-187.
- Propp, V. J. (1998): *Morfología del Cuento*, Ed. Akal, Madrid.
- Rodríguez Martín, A. (2018) Naturalicemos la convivencia entre diferentes en *Mnemósyne. Revista del Festival Internacional del cuento*, nº21, pp. 9-11.
<https://issuu.com/cuentoslossilos>
- Torres López, J. y Naïr, S. (2013): Sobre la posibilidad de una esfera Pública Europea. Conversación entre Juan Torres y Samir Naïr. (Fernández Ostos, M^a T., ed.) *IC – Revista Científica de Información y Comunicación*, 10, pp. 15 - 34.
<http://institucional.us.es/revistas/comunicacion/10/6-45-2-PB.pdf>

Wolf, M., Braukmann, C y Ramp, K. (1992): El modelo de padres-enseñantes: teoría, práctica, resultados e implicaciones. En Garrido Genovés, V. y Montoro González, L. (Dirs.): *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito*. Ed. Tirant lo Blanch, Valencia. Pp. 29-48.

CAPÍTULO 86

LA INFLUENCIA DE LA PANDEMIA COVID-19 EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE UNA ASIGNATURA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Miriam Molina Soria

1. INTRODUCCIÓN

En la Formación Inicial del Profesorado (FIP) se van sustituyendo los modelos más tradicionales de evaluación, centrados principalmente en exámenes finales, por otros modelos alternativos, centrados en el aprendizaje del alumno, como es el caso de la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) (Gallardo et al., 2017; Hamodi et al., 2017; Palacios y López-Pastor, 2013).

La Evaluación Formativa es el sistema de evaluación que está orientado a la mejora del aprendizaje del alumnado, de la práctica docente y de los procesos de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Por otro lado, la Evaluación Compartida facilita la integración del alumnado en su proceso de evaluación a través de técnicas como la autoevaluación, la evaluación entre iguales, la calificación dialogada o la autocalificación (López-Pastor, 2009).

Diversos estudios defienden la necesidad de experimentar sistemas de EFyC durante la FIP por varias razones: (a) ayuda a desarrollar competencias tanto personales como profesionales (Arribas, 2012; Gallardo y Carter, 2016; Gallardo et al., 2020); (b) mejora el rendimiento académico del alumnado (Fraile et al., 2013; Hortigüela et al. 2015); (c) mejora el aprendizaje gracias a sus procesos de retroalimentación o feedback; (d) el alumnado tiene una mayor motivación e implicación (Atienza et al., 2016; Gallado et al., 2020, Vallés et al., 2011); y (e) si los alumnos en la FIP vivencian sistemas de EFyC es posible que realicen una transferencia de dichos sistemas en su futuro como docentes (Barrientos et al., 2019; Lorente-Catalán et al. 2018 y Molina y López-Pastor, 2019).

Por ello, debido a la situación de crisis sanitaria por COVID-19, hemos tenido que cambiar la docencia presencial a docencia a distancia, lo que puede provocar cambios en

los sistemas de EFyC planteados al principio de la asignatura. Por esta razón, el objetivo principal de este estudio es analizar la percepción del alumnado sobre el sistema de EFyC llevado a cabo durante la pandemia en las clases a distancia y su influencia en el rendimiento académico de la asignatura.

2. MÉTODO

2.1. Diseño de la investigación

El diseño que hemos seguido en esta investigación es un estudio de caso. El estudio de caso se define como una investigación descriptiva en la que se realiza un análisis de una única unidad muestral (Navarro et al., 2017). En nuestro caso concreto, analizamos la muestra de un grupo de 1º curso del Programa de Estudios Conjunto de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria (1º PEC).

2.2. Contexto

Este estudio se lleva a cabo en la Facultad de Educación de Segovia en una asignatura optativa de 6 créditos ECTS que se imparte en el segundo cuatrimestre del curso 2019-2020. Esta asignatura forma parte del plan de estudios del primer curso del Programa de Estudios Conjunto del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria y cuenta con 44 alumnos matriculados.

En esta asignatura, el primer día de clase, se ofrecen al alumnado tres posibles vías de aprendizaje y evaluación que elegirán ellos mismos de manera individual: vía continua, mixta y final o no presencial. También se exponen y comentan los criterios de calificación, que los alumnos pueden modificar conjuntamente con los docentes de una manera razonada en el plazo de una semana.

En la vía continua el alumnado debe asistir a todas las clases y entregar todos los trabajos, lo que supone una continuidad y un feedback constante. La vía mixta es para los alumnos que no pueden o no quieren asistir a todas las clases, y/o no entregan todos los trabajos. La vía final o no presencial se basa en la evaluación únicamente final y sumativa y es para las personas que no asisten a ninguna clase ni entregan los trabajos.

El sistema de EFyC seguido en la asignatura se centra en dar un feedback constante y de calidad en todas las actividades de aprendizaje a evaluar y en el desarrollo de las clases, tanto teóricas como prácticas. Tras la entrega de los documentos, los profesores corrigen y aportan el feedback necesario para la mejora de la calidad del trabajo, y los alumnos, en el plazo de una semana, pueden corregir dicho documento.

Se impartieron tres semanas de clases de forma presencial, pero debido a al cierre de la universidad de forma presencial por la crisis sanitaria por COVID-19, las clases pasaron a ser no presenciales, aunque esto no supuso un cambio en las vías ofrecidas al alumnado, ni tampoco hubo cambios en los criterios de calificación. Los cambios que se produjeron por la pandemia son:

- a) No se pudieron realizar las sesiones prácticas de la asignatura, por lo que no se han realizado los análisis de sesión que estaban previstos. Se evaluaron sólo las fichas realizadas hasta el momento de la suspensión de las clases presenciales; además, se propusieron análisis voluntarios.
- b) Las sesiones prácticas de los Proyectos de Aprendizaje Tutorado (PAT) no se llevaron a cabo, pero se subieron a la plataforma virtual los planes de las sesiones prácticas que hizo cada grupo para cada tema. La presentación del marco teórico de cada PAT se realizó a través de videoconferencias.
- c) Las clases de teoría se realizaron a través de videoconferencias. Se intentó ir trabajando sobre dudas de los alumnos y de forma dialógica, evitando la dinámica de las clases puramente magistrales.
- d) Los seminarios sobre las lecturas y recensiones realizadas se realizan a través de videoconferencias para aclarar dudas y debatir sobre los análisis realizados por los alumnos. También se buscó establecer conexiones y relaciones con los diferentes PAT realizados, las sesiones teóricas y las sesiones prácticas que se pudieron realizar antes del confinamiento.

2.3. Instrumentos de obtención de datos:

Los instrumentos de obtención de datos han sido:

- a) “Escala de percepción sobre metodologías participativas y evaluación formativa”, validado por Castejón et al. (2015) con una escala Likert (1-5): 1 (nada), 2(poco), 3 (algo), 4 (bastante) y 5 (mucho). Con este instrumento

analizamos la percepción del alumnado sobre las ventajas e inconvenientes que tiene el sistema de EFyC de la asignatura.

- b) “Actas oficiales de calificaciones del alumnado”, en las cuales aparecen las calificaciones de los alumnos en la asignatura, en una escala de 0 a 10, y con las que analizamos el rendimiento académico del alumno.

2.4. Técnicas de análisis de datos

Los datos recogidos se han analizado con el programa estadístico SPSS 20.0, a través de un análisis descriptivo, utilizando la media aritmética, desviación típica y la moda.

3. RESULTADOS

En este apartado vamos a analizar los resultados del cuestionario y las actas con las calificaciones oficiales en las siguientes variables: (a) ventajas que percibe el alumnado del sistema de EFyC desarrollado; (b) inconvenientes que percibe el alumnado en el sistema de EFyC llevado a cabo durante la asignatura; (c) y rendimiento académico del alumnado.

3.1. Ventajas del sistema de EFyC

En la Tabla 1 se recogen las ventajas del sistema de EFyC de la asignatura según la percepción del alumnado.

Tabla 1

Ventajas que se reconocen en el sistema de EFyC aplicado en la asignatura.

Aspectos que se consideran por parte del alumnado	MEDIA escala 1-5	DESV. TÍPICA	MODA
1. Ofrece alternativas a todos los estudiantes	3.38	0.960	3
2. Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación	3.83	1.391	4
3. Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	4.30	0.854	5

4. El estudiante realiza un aprendizaje activo	4.2	0.926	5
5. Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	4.46	0.518	4
6. El alumno/a está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	2.69	0.751	3
7. La calificación es más justa	3	0.918	3
8. Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno/a)	3.2	1.154	3
9. Permite aprendizajes funcionales	3.5	1.702	4
10. Genera aprendizajes significativos	3.84	0.989	4
11. Se aprende mucho más	3.58	1.250	4
12. Mejora la calidad de los trabajos exigidos	3.83	1.265	4
13. Hay interrelación entre teoría y práctica	4.30	0.630	4
14. Evalúa todos los aspectos posibles (en referencia al saber, saber hacer y saber estar y ser)	3.69	1.109	4
15. Hay retroalimentación en documentos y actividades	4.07	1.037	5
16. Hay posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	4.33	1.414	5
17. Se da un seguimiento más individualizado	3.30	0.947	3
18. Requiere más responsabilidad	3.90	1.601	4

Como se puede observar, todos los ítems se encuentran con medias aritméticas entre 3 y 4.33, excepto el ítem referente a “El alumno/a está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador” que tiene una media de 2.69.

Los ítems con mayor media (entre 4.2 y 4.46) son los referentes a: (a) el trabajo está centrado en el proceso; (b) el aprendizaje es activo; (c) el trabajo en equipo se plantea de manera colaborativa; (d) hay posibilidad de corregir dichos trabajos.

Los ítems con menor media (entre 3 y 3.2), excepto el mencionado anteriormente, son: (a) la calificación es más justa y (b) mejora la tutela académica.

3.2. Inconvenientes del sistema de EFyC

A continuación, en la Tabla 2 se recogen los inconvenientes del sistema de evaluación llevado a cabo en la asignatura según la percepción de los estudiantes.

Tabla 2

Inconvenientes que se reconocen en el sistema de EFyC aplicado en la asignatura.

Aspectos que se consideran por parte del alumnado	MEDIA escala 1-5	DESV. TÍPICA	MODA
1. Exige una asistencia obligatoria y activa	4.46	0.776	5
2. Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	3.54	1.683	3
3. Exige continuidad	4.76	0.438	5
4. Hay que comprenderlo previamente	4.23	0.725	4
5. Exige un mayor esfuerzo	4.53	0.518	5
6. Existe dificultad para trabajar en grupo	2.53	0.877	2
7. Se puede acumular mucho trabajo al final	3.69	1.250	5
8. Existe una desproporción trabajo/créditos	3.76	1.165	4
9. El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	2.92	1.320	3
10. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar	3.41	1.405	4
11. Es injusto frente a otros procesos de evaluación	2.61	1.660	1
12. Las correcciones han sido poco claras	2.92	1.255	2
13. La valoración del trabajo es subjetiva	3.15	1.154	3
14. Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	3.46	1.330	4

Como se puede observar los principales inconvenientes que destaca el alumnado son que es un sistema de evaluación que exige asistencia obligatoria y activa, que tiene una dinámica de trabajo poco conocida, que exige continuidad, comprenderlo previamente y un mayor esfuerzo.

En cambio, los ítems con menor media aritmética (entre 2.53 y 2.92) son que existe dificultad para trabajar en grupo, que el proceso de calificación es complejo e injusto y que las correcciones han sido poco claras.

3.3. Rendimiento académico del alumnado

En cuanto a los resultados globales de rendimiento académico encontrados en este grupo tras la experiencia de los sistemas de EFyC, tanto en enseñanza presencial como en las clases a distancia por el COVID-19, se recogen en la Tabla 4:

Tabla 3

Rendimiento académico entre las distintas vías de aprendizaje y evaluación en porcentajes.

VÍAS	NP	Susp.	Aprob.	Notable	Sobresal.	Mat. Honor	Totales/ vías
Continua	-	-	4.54%	77.28%	2.27%	4.54%	88.63%
Mixta	-	2.27%	2.27%	-	-	-	4.54%
Examen	6.83%	-	-	-	-	-	6.83%
Totales por calificaciones	6.83%	2.27%	6.81%	77.28%	2.27%	4.54%	100%

Como podemos observar en la Tabla 3, la mayoría de los alumnos han optado por la vía de aprendizaje y evaluación continua, y además han obtenido los resultados académicos más altos. Las calificaciones de notable, sobresaliente y matrícula de honor solo se encuentran en esta vía.

Hay un pequeño porcentaje de alumnos que han optado por la vía mixta, ya que no han entregado todos los trabajos requeridos. Sus calificaciones se encuentran a partes iguales entre los suspensos y los aprobados.

Respecto a la vía final o no presencial, podemos observar cómo ningún alumno ha superado la asignatura, ya que no se han presentado al examen final.

4. DISCUSIÓN

Los resultados muestran que los alumnos consideran que el sistema de EFyC tiene más ventajas que inconvenientes. Entre ellas destacan que el trabajo está centrado en el proceso, que el aprendizaje es activo, que se relaciona la teoría con la práctica y que el trabajo en equipo se realiza de manera colaborativa. Estos resultados se pueden contrastar con los encontrados en estudios sobre ventajas e inconvenientes de sistemas de EFyC

como los de Gallardo et al., (2020); Hortigüela et al. (2015); López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) y Valles et al. (2011).

Los alumnos también destacan como ventaja del sistema de evaluación que hay retroalimentación en los trabajos y posibilidad de corregir los documentos. Como hemos explicado anteriormente, los profesores corrigen los documentos y en el plazo de una semana, el alumnado puede volver a entregarlo corregido según la retroalimentación dada. Diversos estudios (Cañadas, 2019; Gallardo et al., 2019; y Herrero et al., 2020) consideran que este feedback es esencial para mejorar los aprendizajes del alumnado.

En cuanto a los inconvenientes que consideran los alumnos destacan que el sistema de EFyC llevado a cabo exige asistencia obligatoria y activa, exige continuidad y un mayor esfuerzo. Igual que ocurre en otros estudios (Atienza et al., 2016; Gallardo et al., 2020), en los que el alumnado considera que el sistema de EFyC tiene mayor carga de trabajo, participación e implicación. Los alumnos también destacan como inconveniente que el sistema de evaluación llevado a cabo es una dinámica de trabajo poco conocida y que hay que comprenderlo previamente. Estos resultados consideramos que son por la poca experiencia en sistemas de EFyC del alumnado, ya que se encuentran en el primer curso y, en su mayoría, han vivido sistemas de evaluación tradicional, tanto en el instituto como en el primer cuatrimestre. En un estudio de Palacios y López-Pastor (2013) afirman que el 49% de los profesores de la FIP encuestados utilizaban modelos tradicionales de evaluación, centrados en la evaluación final y sumativa. En cambio, en estudios más recientes (Hamodi et al., 2017; Lorente-Catalán y Kirk, 2016; Molina y López-Pastor, 2019) podemos encontrar como los profesores de la FIP utilizan sistemas de EFyC en sus asignaturas, y parece existir una transferencia entre los sistemas de evaluación vividos durante la FIP y la práctica real en las aulas, es decir, que los alumnos de FIP tienden a replicar el sistema de evaluación que han vivido durante su formación.

Los alumnos consideran que hay inconvenientes que no son importantes. Los inconvenientes con menor media aritmética hacen referencia a la dificultad para trabajar en grupo, a que el proceso de calificación es complejo e injusto y a que las correcciones han sido poco claras. Consideramos que estos ítems no son considerados un inconveniente y por eso tienen menor media; además, el primer día de clase se explican las diferentes vías de aprendizaje y evaluación y los criterios de calificación de cada una de ellas, así como la organización de los grupos de trabajo para que esté organizado para todo el cuatrimestre. Existen estudios como el de Buscà et al. (2010) y López-Pastor y

Pérez-Pueyo (2017) que consideran que los criterios de calificación tienen que establecerse al principio del curso de manera consensuada entre los alumnos y los profesores. Además, en esta situación de crisis sanitaria por COVID-19 a mitad de cuatrimestre, es necesario tener claros los criterios de evaluación y calificación para superar la asignatura.

Respecto al rendimiento académico del alumnado, podemos observar que según la vía de aprendizaje y evaluación que elijan los alumnos puede influir en sus resultados. Los resultados muestran que el rendimiento académico es mayor en la vía continua, que recoge las calificaciones más altas (notables, sobresalientes y matrículas de honor). En cambio, las calificaciones más bajas se han registrado en la vía mixta (aprobados y suspensos) y en la vía final o no presencial (no presentados). Estos resultados se pueden contrastar por los encontrados en diversos estudios (Atienza et al., 2016; Gallardo et al., 2020; Martínez-Mínguez, 2015; Molina et al. 2020 y Romero-Martín et al., 2014) en los que destacan que un sistema de EFyC exige mayor continuidad, esfuerzo y trabajo, pero ayuda a mejorar el rendimiento académico del alumnado. Sin embargo, nos llaman la atención las calificaciones de la vía mixta porque son muy bajas y en estudios como Arribas (2012), Castejón et al. (2011) y Fraile et al. (2013) las calificaciones más altas se encuentran en la vía continua y también en la vía mixta.

5. CONCLUSIONES

Los resultados muestran que los alumnos encuentran importantes ventajas sobre el sistema de EFyC llevado a cabo durante la asignatura y que, además, dicha evaluación parece que mejora los resultados académicos de los alumnos, a pesar de los cambios sufridos al pasar de docencia presencial a no presencial por la situación de crisis sanitaria.

La principal limitación del estudio es la muestra reducida, por lo que sería conveniente realizar este mismo estudio en otras asignaturas que hayan desarrollado sistemas de EFyC durante las clases a distancia por la situación provocada por el COVID-19. Además, podría ser interesante analizar y comparar estos resultados con los cursos posteriores, para ver la evolución que tendrán tanto la situación de crisis sanitaria como el sistema de EFyC de la asignatura.

Este trabajo puede ser de interés para el profesorado de FIP que realiza sistemas de EFyC actualmente, ya que la mayoría de las universidades combinan la enseñanza

presencial con la enseñanza a distancia por situaciones sanitarias (confinamientos familiares, positivos por COVID de proximidad, etc.).

REFERENCIAS

- Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *RELIEVE*, 1(18), 1-15. http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.htm
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. m. Y deVÍIS-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimiento*, 22(4), 1033-1048. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115349439002.pdf>
- Barrientos, E.; López-Pastor, V. M. y Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del Profesorado. *Retos*, 36(2), 37-43.
- Buscá, F., Pintor, P., Martínez, L., y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. Resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios Sobre Educación*, 18, 255-276.
- Cañadas, L. (2019). Una experiencia de evaluación formativa en el grado en ciencias de la actividad física y el deporte: utilización de rúbricas y feedback para la mejora de los aprendizajes. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 262-266. <https://micologia.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1687>
- Castejón, F. J., López-Pastor, V. M., Julián, J. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 42, 328-346. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>
- Castejón-Oliva, F. J., Santos-Pastor, M. L. y Palacios Picos, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(58), 245-267. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004>

- Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M., Castejón-Oliva, F. J. y Romero-Martín, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Revista Aula Abierta*, 41(2), 23-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239063>
- Gallardo, F. y Carter, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: análisis de un caso en Chile. *Retos*, 29(1), 258-263.
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., y Carter-Thuillier, B. (2020). Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa, y su influencia en la auto percepción de competencias en alumnado de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 417-424.
- Gallardo, F.; López-Pastor, V. M. y Carter, B. (2017). ¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción del alumnado, profesorado y egresados de una universidad. *Psychology, Society & Education*, 9(2), 227-238. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.699>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. M., Martínez-Angulo, V., y Carter-Thuillier, B. (2019). Evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad. Percepción del alumnado de educación física. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 169-186. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efef>
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. y López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Herrero, A., Aparicio, J. L. y Fraile, A. (2020). El feedback como clave de la evaluación formativa. Un estudio de casos en el Prácticum de educación física. *Educación Física y Deporte*, 39(1). <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a05>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., y López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>

- López-Pastor, V. M. (Coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López-Pastor, V. M., y Pérez-Pueyo, A. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. (e-book). Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Lorente, E. y Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65–81. <https://doi.org/10.1177/1356336X15590352>
- Lorente-Catalán, E.; López-Pastor, V. M. y Kirk, D. (2018). La evaluación participativa en la formación inicial del profesorado. Un caso sobre su utilización en las primeras experiencias profesionales. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 193-213). Publicacions de la Universitat de València.
- Martínez-Mínguez, L., Vallés-Rapp, C., y Romero-Mínguez, M. R. (2015). Estudiantes universitarios: Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. *Revista d'Innovació educativa*, (14), 59-70. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4217>
- Molina, M. y López-Pastor, V. M. (2019). ¿Evalúo cómo me Evaluaron en la Facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Viva durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>
- Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C., y López-Pastor, V. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *Alteridad*, 15(2), 204-215. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05>
- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S. y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Unir Editorial.
- Palacios Picos, A. y López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación de alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de educación*, 361, 279-305. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M., y Castejón-Oliva, F.J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista* 610

Infancia y Aprendizaje, 37(1), 16-32.

<http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>

Vallés, C., Ureña, N., y Ruiz, E. (2011). La evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso en su primer año de desarrollo. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158.
<https://riunet.upv.es/handle/10251/141562>

CAPÍTULO 87

IMPACTO DEL COVID-19 EN LA EDUCACIÓN

Rosa María Barea Tudela, Laura Galán Molina y Rocío Jiménez Vizcaíno.

1. INTRODUCCIÓN

La COVID-19 es una enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2. Su expansión ha provocado una pandemia que obligó, a la mayoría de gobiernos en el mundo, al cierre temporal de la mayoría de sectores, incluido el de las instituciones educativas, para contener la situación. Aún así, los y las docentes debían seguir garantizando el derecho a la educación de todo el alumnado, por lo que se tuvo que reorganizar el sistema educativo presencial a distancia. El gobierno estableció en el Real Decreto 436/2020, de 14 de marzo (BOE, 2020), que, “durante el confinamiento, se mantendrían las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y online”. La UNESCO (2020), estima que más de 1700 millones de estudiantes han suspendido su educación en modalidad presencial. En España, la cifra de alumnos y alumnas que se han visto afectados por la COVID-19 en el confinamiento es de 7.996.895 personas, desde Educación Infantil hasta estudios superiores. Para solventar este problema, ha sido necesario un abanico de soluciones educativas para asegurar la continuidad pedagógica, lo que suponía adaptaciones en la enseñanza-aprendizaje a formatos no presenciales. Dentro de ese abanico de soluciones, los impactos han sido tanto económicos y tecnológicos, como pedagógicos.

2. EFECTOS NEGATIVOS

2.1. Impacto del covid a nivel educativo y social

En cuanto al impacto pedagógico, el profesorado ha tenido el difícil reto de atender, sin “manual de instrucciones” ni experiencia docente no presencial, a las nuevas necesidades de reconvertir la docencia presencial en no-presencial. Los únicos marcos de

referencia que han tenido a mano han sido: los aportes de la educación virtual, pensada para personas jóvenes y adultas que estudian ciclos o en la universidad a distancia; recomendaciones de las autoridades educativas; experiencias compartidas por diferentes maestros y profesores del mundo. Además de la poca experiencia en educación digital, se sumaba la poca formación en medios tecnológicos y la escasa (o nula) experiencia en trabajo colaborativo online; por lo que fue un reto para nada fácil en maestros y profesores.

La brecha digital y las desigualdades económicas han sido las mayores dificultades de este gran desafío. La docencia a distancia suponía que todos los y las docentes y todo el alumnado dispusieran de recursos tecnológicos (ordenadores, portátiles, tablets, teléfonos...) y de conectividad (internet en red, wifi, datos...). Según el Instituto Nacional de Estadística (2019), “solo el 11% de los menores de quince años no tenía acceso a un ordenador”. Durante el confinamiento, Galicia realizó un estudio a 5.600 familias de escuelas públicas y se descubrió que dos de cada tres hermanos tenían que compartir ordenador entre ellos y con sus padres, y que uno de cada tres no tiene internet de calidad (CONFAPA, 2020).

Dicha brecha digital se ve aún más disparada tanto en las zonas rurales como en las familias más vulnerables y con menos recursos. Según los datos publicados por el Ministerio de Economía y Empresa (2019), casi el 38% de la población que vive en ámbitos rurales dispone de conexión de internet de alta velocidad, en concreto de 100 Mbps; mientras que este tipo de internet llega en el resto del país al 80% de la población. Joshua Goodman (2020), profesor de la Universidad de Harvard, señala que “cuando evaluemos a los alumnos dentro de un año, descubriremos que las brechas de rendimiento por nivel socioeconómico se han ampliado”. Esto se debe a que existen grandes diferencias de acceso a la tecnología, de apoyo de los padres según el nivel educativo que tengan y la seguridad económica de la familia. Por lo tanto, la brecha digital se suma debido a la pandemia por COVID-19, a una brecha social que amplía aún más la desigualdad educativa del alumnado.

En cuanto a los impactos económicos, las familias y estudiantes han tenido que seguir haciendo frente a los costes que suponen la educación. Algunos ejemplos son: el pago de la residencia temporal en un sitio diferente al domicilio casual (incluso si decidían volver con sus familias, ya que así lo decía el contrato); o el coste adicional de material necesario

para hacer posible las clases no presenciales (webcams, micrófonos, auriculares, ratones, portátiles, tablets...).

Sin embargo, no podemos olvidarnos del profesorado, unos de los sectores más afectados a nivel laboral que ha causado la COVID-19. Los y las profesoras de cualquier etapa educativa, en este primer confinamiento domiciliario, han debido de configurar y adaptar todos los contenidos y metodologías para poder impartirlos de forma online. Y, a pesar de su determinación, empeño y rapidez para alcanzar dicho objetivo, no ha sido del todo satisfactorio por diversas razones. En primer lugar, y como ya hemos comentado con anterioridad, la existencia de una *brecha digital* ha incrementado esa *brecha educativa* en el nivel del estudiantado a causa de proceder de familias más favorecidas o, por el contrario, familias con menos recursos. Esto ha ocasionado que el rendimiento académico de los y las alumnas de una misma edad y en el mismo curso escolar sea cada vez más heterogéneo, por ello, el profesorado debía de hacer un esfuerzo mayor y tener en cuenta todas las circunstancias personales de su alumnado. Por otro lado, el rango de edad en la profesión docente es muy amplio, con lo cual, no todo el profesorado tiene un conocimiento pleno a nivel tecnológico y esta readaptación ha sido compleja y no con la brevedad que se esperaba.

Incluso en la nueva incorporación a los centros educativos, se le ha exigido a este sector más competencias de lo que su profesión requiere. Entre ellas encontramos, la elaboración de un protocolo COVID; como es lógico el profesorado tiene los mismos conocimientos que cualquier otro ciudadano o ciudadana de a pie, por lo cual, dichos protocolos pueden tener ciertas carencias ya que la proyección de estos debe de ser por parte de epidemiólogos/as o técnicos/as en la materia. También se pide el cumplimiento de medidas impuestas por el Gobierno en todos los ámbitos como, por ejemplo, el lavado de manos cada poco tiempo o la distancia de seguridad de 1,5 metros, esta última casi imposible de cumplir puesto que el espacio por clases es el que hay y no se puede aumentar. Junto a esto, se demanda detectar precozmente posibles casos de COVID-19, si la anterior medida era casi imposible, esta podemos asegurar que lo es. Sobre todo en los primeros niveles de educación, son muy comunes entre los y las más pequeñas los resfriados, las alergias o, incluso, la bronquitis y el profesorado no tiene porqué tener conocimientos médicos de ese nivel.

En los tiempos de COVID-19, la misión de las escuelas se ha convertido en vigilar al alumnado, es decir, su función principal es que los y las niñas estén en un lugar seguro

mientras que sus familias están trabajando y, además, las tareas variadas respecto al virus ya nombradas. Por última opción y, si queda tiempo, ejercer la que es su primera, única y auténtica labor y responsabilidad: enseñar y atender al desarrollo global del alumnado. Todas estas razones muestran que la profesión docente ha sufrido diversos impactos negativos con las nuevas condiciones en la incorporación a los centros educativos.

2.2. Impacto del covid en salud y seguridad

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), señala que desde el pasado 14 de marzo, alrededor de 8.237.006 estudiantes han tenido que continuar la educación en sus casas, lo que ha ocasionado dificultades académicas, pero también sociales, personales y emocionales tanto del alumnado como de las familias y profesorado.

Espinosa (2018), y Ochaíta y Espinosa (2012), señalan que “además de asegurar la formación académica que permita la adquisición de competencias básicas para la inserción, posteriormente, en el mundo laboral, es fundamental la construcción de los seres humanos como personas sanas y autónomas, potenciando todos los aprendizajes relacionados con aspectos sociales, afectivos y emocionales”.

En muchos países del mundo existen programas de alimentación escolar implantados con el objetivo de proporcionar a los menores más desfavorecidos el derecho a recibir comida. En el año 2013, alrededor de 370 millones de niños dependían de programas de alimentación. Los menores que dependían de estos programas se han visto afectados con el cierre de los centros educativos, ocasionando un aumento del hambre y la desnutrición. Del mismo modo, con el cierre de los centros educativos, muchos países con bajos ingresos se han visto obligados a cerrar los programas antiparasitarios, lo que ha ocasionado un aumento de infecciones parasitarias.

Es evidente que la salud emocional también se ha visto afectada por la pandemia, y es tan importante como la salud física. Julio Torales (2020), afirma que “un 20% de los menores sufren algún trastorno mental y el 75% de estos no reciben atención médica o psicológica”. El libro *Blanco de la Psiquiatría del niño y del adolescente*, señala que aproximadamente un millón de niños y adolescentes menores de 18 años sufren trastornos mentales en España. Esta pandemia ha ocasionado un aumento de los trastornos mentales en los menores como ansiedad, estrés, depresión, etc., vinculados al miedo, trastornos

sociales y económicos, pérdidas familiares... entre otros. Así lo señala Pedró (2020), “una encuesta realizada a finales de marzo a estudiantes de Estados Unidos, reveló que un 75% afirma haber experimentado ansiedad y depresión como resultado de la crisis”. Esto supone que el confinamiento también supondrá impactos socioemocionales y el aislamiento dejará huella en muchos de los alumnos y las alumnas.

Existen investigaciones que han demostrado que el estrés continuo afecta al aprendizaje y perjudica al posterior desarrollo. Del mismo modo, padres y profesores tienen dificultades para dar una respuesta efectiva a las amenazas, contrarrestando el bienestar mental y emocional de los menores, debido a la escasa formación y extraña situación que vivimos. A esto hay que añadir que los sistemas educativos siempre se han visto enfrentados a grandes desafíos para tratar la salud emocional y mental del alumnado.

Como consecuencia de esto, la violencia y otras amenazas podrían aumentar ya que, muchos estudiantes conciben la escuela como un refugio y una vía de acceso al apoyo psicosocial. Por tanto, el cierre de las escuelas puede provocar un aumento de la violencia de género o, sin ir más allá, violencia en el hogar. Del mismo modo, los padres se han visto sumergidos en un mayor estrés, lo que podría desembocar en abuso infantil e incluso negligencia. El cierre de las escuelas puede ocasionar por tanto, la imposibilidad de algunos niños y niñas para acceder a una forma de protección, como la que garantizaban los profesores observándose diariamente, pudiendo dar la voz de alarma cuando un niño presentase síntomas de violencia o abuso.

Como solución a esto, la Organización Mundial de la Salud y la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia, así como los Centros para el Control de Enfermedades, han ofertado orientación a familias y al profesorado que cuidan de menores para enfrentarse y tratar con mayor efectividad los casos de ansiedad, estrés y depresión.

3. POSIBILIDAD DE CONVERTIR LA CRISIS EN OPORTUNIDAD

Ha sido y sigue siendo muy impactante el cierre temporal de las escuelas educativas durante esta pandemia de COVID-19, con la finalidad de salvaguardar la salud de todos y todas. No obstante, nos hemos tenido que readaptar, en la medida de lo posible, para evitar la pérdida de aprendizaje.

Es de vital importancia que los países empiecen a apoyar el continuo aprendizaje para eliminar, en la medida de lo posible, el daño causado por la pandemia. De este modo, la planificación es esencial para aprovechar esta crisis de aprendizaje y convertirla en una oportunidad para crear escuelas más inclusivas y eficientes.

Padres, alumnado y profesores se han visto obligados a cambiar su punto de vista en cuanto a su papel en educación. Por ejemplo, los padres percibirán necesaria su actuación junto con la de los profesores para garantizar la educación de sus hijos e hijas. Así, las diferencias en equidad se harán más evidentes; la brecha digital se comprenderá mejor; y la falta de conocimientos y dificultades de los docentes no podrá ser negada. Todo esto ofrecerá la oportunidad para reducir las diferencias en el aprendizaje para todos.

En definitiva, la pandemia del COVID-19 nos ha ofrecido la posibilidad de replantearnos los objetivos de la educación y su importante papel en la vida humana. De este modo, podemos aprovechar esta oportunidad para recuperar la capacidad de los sistemas educativos y transformarlos en sistemas equitativos e inclusivos.

4. CONCLUSIÓN

La crisis de aprendizaje actual ya existía incluso antes de la aparición de la pandemia del COVID-19. Esta situación ya impedía el cumplimiento del objetivo número 4 propuesto por la UNESCO (2017), en los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS): “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. La amenaza del COVID-19 ha dado lugar a peores resultados en educación y plantea retos muy importantes para los sistemas educativos. El cierre de las escuelas ha provocado también un impacto económico que ha agravado el daño de la oferta y demanda educativa y ha producido daños en los hogares y familias. No obstante, deja lecciones muy valiosas sobre lo que realmente es importante para la vida en comunidad.

A modo de conclusión, podemos decir que es necesaria una acción conjunta de todos y todas para evitar que los menores disminuyan su aprendizaje o, en los casos más extremos, abandonen la escuela. De lo contrario, esta crisis debido al COVID-10 ocasionará una disminución de productividad e, por consiguiente, de ingresos en sus vidas futuras, así como secuelas psicológicas por lo vivido. Por lo tanto, se ve imprescindible una educación conjunta para todos y para todas en la que, mediante la inclusión y la

equidad, se fortalezcan actualmente todas las necesidades que ha podido ocasionar la pandemia al alumnado, tanto educativas como psicológicas.

REFERENCIAS

- BOE. (2020, 14 de marzo). Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>
- Cepal UNESCO. y OREALC UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CONFAPA. (2020, 30 de marzo). Crise sanitaria COVID-19. Resultados encuesta respecto do ensino non presencial. CONFAPA Galicia. <http://www.confapagalicia.org/novas/crise-sanitaria-covid-19-resultados-enquisa-respecto-do-ensino-non-presencial/>
- INE. (2019, 16 de octubre). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf
- Ministerio de Economía y Empresa (2019, 3 de abril). Informe cobertura de banda ancha en España en el año 2018. Gobierno de España. <https://avancedigital.gob.es/banda-ancha/cobertura/Documents/Cobertura-BA-2018.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). Perturbación y respuesta de la educación de cara al COVID-19. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. Análisis Carolina, 36, 1-15.
- UNESCO. (2017). Educación para los objetivos de desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>

CAPÍTULO 88

EL ANDRAGOGO EN EL ENTORNO PENITENCIARIO: ¿REALIDAD O RETO?

Meriem Khaled Gijón, Emilio Lizarte Simón y José Gijón Puerta

1. INTRODUCCIÓN

El cumplimiento de las penas de privación de libertad tiene, entre otros objetivos, la reeducación y reinserción de los internos. Una de las claves para la consecución de esta situación será, sin duda, la competencia de los profesionales que trabajan en las prisiones. Entre estos expertos, consideramos clave a los pedagogos, dado su contacto directo con los reclusos.

Partimos de la hipótesis de la existencia de comportamientos violentos en el medio penitenciario y que la intervención de los profesionales que trabajan directamente con los internos –especialmente los educadores– puede tener un efecto preventivo (Khaled, 2011), si poseen las competencias adecuadas para el desarrollo de su actividad profesional.

En la presente comunicación describiremos la figura del pedagogo en las instituciones penitenciarias española y costarricense y sus competencias profesionales. Como contrapartida a la “desprofesionalización” que sufre esta profesión en el sistema español, haremos referencia a Costa Rica, país centroamericano que, muy al contrario, potencia la figura del andragogo como parte del equipo profesional que atiende al recluso.

Consideramos preciso introducir un inciso en relación a la denominación de la profesión a la que hacemos referencia, la de pedagogo, Como se verá, cuando nos refiramos a la administración costarricense, el término empleado será el de andragogo, puesto que es el que se emplea en el país centroamericano y mantendremos el vocablo pedagogo, que es el que se utiliza mayoritariamente por las instituciones españolas. No obstante, recogemos la tendencia existente, sobre todo en la literatura latinoamericana, a distinguir entre ambas figuras, siendo la del andragogo la relacionada, específicamente, con la educación de los adultos. Como ilustración para esta idea citamos a López (2019):

La pedagogía surge de una tradición filosófica idealista alemana mientras las ciencias de la educación aparecen vinculadas con el nacimiento de la sociología y la epistemología positivista. Por su parte, la andragogía emerge como parte de las críticas a un modelo de escuela tradicional y la atención a una nueva población que antes no estaba considerada, la adulta. (López, 2019, pp 31-44)

Por último, presentaremos nuestras sugerencias dirigidas a la administración penitenciaria española que pasan por la efectiva incorporación de pedagogos a las plantillas de los centros penitenciarios y por potenciar la formación de los que, hasta el momento, son los que han realizado en nuestro sistema labores teóricamente asignadas a los pedagogos, los educadores, ello, a través de una propuesta formativa por competencias para mejorar la capacidad de los educadores españoles en la prevención de los comportamientos violentos de los reclusos.

2. MÉTODO

Con el objeto de definir la percepción que sobre su funciones y competencias tienen los educadores de instituciones penitencias en el sistema penitenciario español, se creó y efectuó un grupo focal, herramienta de investigación incardinada en los métodos de investigación de corte cualitativo.

De entre los medios cualitativos de investigación, se empleó en este estudio el grupo focal, por las posibilidades que ofrece para extraer opiniones y percepciones de un grupo de profesionales respecto de un tema relativo al desempeño de su labor profesional. El grupo focal permite obtener diferentes opiniones y percepciones, enriquecidas por la interacción entre los participantes.

Se considera el grupo focal como un grupo artificial porque no existe ni antes ni después de la sesión de conversación, sino que nace en el momento en el que se inicia el diálogo. Al contrario que otros autores, Álvarez Gayou (2003) considera que no es imprescindible que las personas que forman parte del grupo no se conozcan ya que el tema de conversación es el que, en realidad, da inicio al grupo y no tanto conocerse previamente. Se trata de un grupo dado al que se determina una tarea específica, externa, no emanada de él mismo. Es una técnica de investigación cuya finalidad reside en favorecer la interacción a través de la conversación respecto de un tema u objeto de investigación en un tiempo determinado.

Asimismo, el grupo focal tiene por objeto provocar testimonios o revelaciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos información cualitativa sobre el tema de investigación. Es muy importante que previamente haya quedado entendido el objetivo de la investigación con claridad, ya que éste guiará una conversación que permita las manifestaciones personales de los participantes. (Álvarez Gayou, 2003).

En cuanto a los participantes en la investigación, éstos fueron seleccionados por criterios de accesibilidad. Se trata de seis educadores de un centro penitenciario español. Todos ellos trabajan en el mismo entorno, aunque cada uno de ellos tiene asignado uno o varios módulos diferentes, por lo que trabajan con distintos grupos de internos dentro del mismo centro penitenciario.

Son funcionarios con una antigüedad mínima de siete años como educadores, sin olvidar que, previamente, todos ellos han pertenecido al cuerpo de Ayudantes de Instituciones Penitenciarias durante una media de quince años, lo cual les proporciona un amplio conocimiento del medio. Aunque disponen de un título de diplomatura, ninguno de ellos cursó estudios universitarios en el ámbito de la educación o de la pedagogía. Dos de los educadores son mujeres y cuatro son hombres.

3. RESULTADOS. LAS PERCEPCIONES DE LOS EDUCADORES EN PRISIONES SOBRE SUS COMPLETENCIAS PROFESIONALES

De la transcripción y análisis del grupo focal efectuado, se extrajeron una serie de códigos. Los códigos son los temas, las ideas o patrones comunes que se encuentran a lo largo del texto a analizar. Tales códigos se encuadran, a su vez, en categorías, según grupos de temática más amplia.

El análisis del contenido del texto del grupo focal se llevó a cabo extrayendo patrones comunes, que posteriormente fueron codificados, contabilizados y agrupados en categorías. Para ello se empleó una técnica de codificación inductiva, esto es, no se elabora una lista previa al trabajo de campo, sino que se obtienen los códigos a partir de los datos recolectados. Se considera que esta técnica es la más natural, puesto que se trata de una estrategia de apertura a posibles significados no previstos inicialmente por el investigador (Ruiz, 2012).

A continuación, se muestran los resultados del referido análisis, en la tabla 1.

Tabla 1.

Resultados análisis grupo focal

Categoría	Código	Significado	Frecuencia
COMPETENCIAS FUNCIONES ASIGNADAS	Vio_dif_com	La violencia dificulta la comunicación con los profesionales	3
	Mód_relev	El tipo de módulo dónde esté el interno es relevante	1
	Clas_relev	Es importante una adecuada clasificación de los internos	1
	No_conoc_dir	No es posible el conocimiento personal y profundo de los internos	4
	Conoc_func	La información que aportan los funcionarios que trabajan con los internos es relevante	3
	Entrev_no_sinc	Los internos suelen mentir para ofrecer una imagen positiva. Los educadores tienen voto en la Junta de Tratamiento	4
	Act_nec_conoc	Es necesario realizar actividades para conocer a los internos	3
	Prev_en_orig	La educación debería comenzar en origen (escuela, familia)	4
	Form_educ_no_relev	No es necesario formar a los educadores, la experiencia es suficiente	1
	Form_educ_relev	Los educadores deberían recibir más y mejor formación	7
COMPETENCIAS PREVENCIÓN VIOLENCIA	Act_prev_vio	Las actividades que motivan a los internos previenen situaciones violentas	4
	Info_prev_vio	La información sobre los internos es esencial para prevenir violencia	3
DIFICULTADES / BARRERAS	Mov_inter	Movilidad de los internos dificulta llegar a conocerlos	1
	Buro_exce	Burocracia excesiva	5
	Recu_insuf	Recursos insuficientes por parte de la administración	3
	Pers_insuf	Personal insuficiente para atender al número de internos asignados	3

Tal y como se puede observar en la tabla que se presenta a continuación (tabla 2), los temas (códigos) más relevantes son los relativos a la necesidad de formación por parte de los educadores, las restricciones que encuentran los profesionales para llevar a cabo su labor debido al exceso de burocracia, las dificultades que hallan para poder conocer directamente a los internos a su cargo, las limitaciones de la entrevista personal a los reclusos, siendo ésta su principal medio de acercamiento al interno, la importancia de las actividades como instrumento para prevenir la violencia así como una reflexión relativa a factores previos y externos a la intervención con los internos tras su encarcelación.

Cuadro 2.

Códigos por frecuencia

Código	Frecuencia
Form_educ_relev	7
Buro_exce	5
No_conoc_dir	4
Entrev_no_sinc	4
Prev_en_orig	4
Act_prev_vio	4
Vio_dif_com	3
Conoc_func	3
Act_nec_conoc	3
Info_prev_vio	3
Recu_insuf	3
Pers_insuf	3
Mód_relev	1
Clas_relev	1
Form_educ_no_relev	1
Mov_inter	1

Del análisis del grupo focal realizado con los educadores se extrajeron, como resultado, las percepciones de estos profesionales en relación a sus competencias profesionales. A su parecer, y de manera muy resumida, las limitaciones no provienen de sus propias competencias, sino de la falta de recursos materiales y personales con los que deben lidiar y que suponen un escollo a la hora de conseguir llevar a cabo las funciones que se les tiene encomendadas. No hay suficiente personal, lo cual significa que el número de internos asignados es muy superior al que sería posible atender personal y

profundamente. A ello se le añade la percepción, que todos comparten, de que la Administración está más interesada en los asuntos burocráticos que en la atención a los reclusos. Asimismo, habitualmente, encuentran limitaciones en los recursos materiales de los que deberían disponer para poder llevar a cabo las actividades mencionadas.

Por otra parte, los educadores echan en falta más formación específica de tipo didáctico, educativo y actualización jurídica por parte de la Administración para poder efectuar su trabajo de una manera más eficaz. Consideran que sus competencias se sustentan más en su experiencia profesional que en la formación recibida en diferentes cursos de formación ofrecidos por Administración o sindicatos, que tienen una finalidad más tendente a cubrir el compromiso de formar que a proporcionarles, efectivamente, formación útil.

4. DISCUSIÓN. EL EDUCADOR DE INSTITUCIONES PENITENCIARIAS EN ESPAÑA VS. EL ANDRAGOGO COSTARRICENSE

4.1. El pedagogo en las instituciones penitenciarias españolas

Para abordar la figura de los pedagogos en instituciones penitenciarias españolas, haremos referencia a la denominada, por algunos autores, “desprofesionalización educativa en el ámbito penitenciario” (Gil, 2010).

Aunque la institución contempla la pedagogía como una de las especialidades del Cuerpo Superior de Técnicos de Instituciones Penitenciarias (junto a psicólogos, juristas o médicos), en las últimas décadas no se han convocado plazas para cubrir esta especialidad (Gil, 2010).

Así, la figura profesional que suple la falta de pedagogos en nuestro país es la de educador de Instituciones Penitenciarias que son funcionarios del cuerpo de Ayudantes o del cuerpo Especial de Instituciones Penitenciarias, entre cuyas labores se encuentra la de educador. Éstos últimos son funcionarios del cuerpo de Ayudantes que, habiendo acumulado determinada antigüedad, contando con una diplomatura (según los antiguos planes de estudios universitarios) y superando un examen de promoción interna, acceden al dicho cuerpo. Ello implica que gran parte de los educadores no cuentan, por lo general, con formación universitaria relacionada con la pedagogía o no cuentan con ninguna formación universitaria en absoluto. Como se ha expuesto, si bien es cierto que la

normativa penitenciaria asigna funciones específicas a pedagogos y educadores, al no existir -de facto- los primeros, estos últimos terminan asumiendo sus cometidos en el medio, con la consecuente falta de profesionalización y, en ocasiones, falta de formación adecuada.

La figura del educador en la institución penitenciaria española viene definida en los artículos 296 a 300 del Reglamento General Penitenciario de 1981 (R.D. 1201/1981, de 8 de mayo) declarados vigentes por la Disposición Transitoria Tercera del actual Reglamento Penitenciario (R. D. 190/1996, de 9 de febrero).

Los educadores, funcionarios del cuerpo de Ayudantes o Especial de Instituciones Penitenciarias, son los colaboradores directos e inmediatos de los Equipos de Observación y de Tratamiento y realizan tareas complementarias en estos ámbitos.

Cada educador tiene asignado un grupo de internos y, respecto a ese grupo, ha de procurar conocerlos, manteniendo con ellos una buena relación personal. El propósito de establecer este tipo de relación es servir de enlace con la Junta de Tratamiento, de la cual forman parte los educadores. Por una parte, los educadores han de atender a los problemas o solicitudes que les planteen los internos y, por otra, atender igualmente las tareas o sugerencias que les indiquen los miembros especialistas del equipo o el subdirector-jefe de la Junta de tratamiento.

El educador, está en contacto con los internos desde su ingreso, ya que, una vez asignados a un módulo en concreto, inmediatamente, el educador debe entrevistarse con ellos para informarles sobre el régimen de vida en el mismo.

Asimismo, han de organizar y controlar la ejecución de las actividades deportivas y recreativas de los internos (Art. 296, 6ª, R.D. 1201/1981). Incluso se contempla la posibilidad de que se pueda ordenar a los educadores colaborar con el profesor de educación básica en el aspecto de la educación cultural o con los trabajadores sociales en la solución de problemas laborales. Esto último sólo se contempla en establecimientos de régimen abierto (Art. 297, R.D. 1201/1981).

Para facilitar la consecución de una relación de confianza entre el interno y el educador, se excluye a este último de sus labores de vigilancia, exonerándole del deber de denunciar las faltas reglamentarias de las que tenga conocimiento a través del desempeño de su labor, excluyendo las que constituyan delito o pongan en grave peligro el orden general o la seguridad del establecimiento (Art. 298, R.D. 1201/1981).

Partiendo de las funciones que asigna la legislación penitenciaria a los educadores, se extrajeron las competencias asociadas a cada función y, a su vez, los elementos de cada una de ellas. Para ello, nos hemos basado en modelos propuestos por autores como Tobón (2010) o Fernández Cruz y Gijón (2012), para generar una estructura de competencias profesionales de los educadores, a partir de las establecidas en la normativa vigente.

Tabla 3.

Funciones y competencias de los educadores de Instituciones Penitenciarias

FUNCIONES	COMPETENCIA ASOCIADA	ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA ASOCIADA
Atender al grupo de internos asignados, conocerlos lo mejor posible, intentando mantener una buena relación personal y ayudarlos en sus dificultades, presentando e informando ante la Dirección del Centro sus solicitudes.	Atender a los internos para ayudarles en la resolución de las dificultades que puedan presentar, siguiendo las normas y criterios establecidos para ello.	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer relaciones con los internos para acceder al conocimiento de sus dificultades. - Aplicar conocimiento sobre el interno para resolver sus problemas. - Preparar solicitudes para la Dirección.
Constituir la carpeta de información personal del interno, que se iniciará a partir de una copia de su protocolo, que se les entregará en el primer momento, y que completarán posteriormente.	Elaborar informes periódicos de los internos, para mantener una carpeta actualizada de los mismos, a partir de los protocolos iniciales.	<ul style="list-style-type: none"> - Recopilar información de cada interno, siguiendo las normas. - Organizar y actualizar la información en la carpeta personal, a partir del protocolo.
Observar de forma directa comportamiento de los internos asignados, emitiendo informes al Equipo Técnico (E.T.).	Observar la conducta de los internos, para la confección de informes, según las normas, y remitirlos al E.T. posteriormente.	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar habilidades para la observación y conocer la conducta de los internos. - Redactar informes sobre lo observado, para su remisión al E.T, ajustados a las normas.
Colaborar con los miembros del Equipo, en orden al acopio de datos de interés, realizando las tareas auxiliares que se les indiquen con respecto a la ejecución de los métodos de tratamiento.	Colaborar con el E.T., para obtener información completa y relevante de los internos y realizar tareas auxiliares de tratamiento, según las indicaciones de los especialistas.	<ul style="list-style-type: none"> - Obtener información sobre los internos, para el desarrollo de su tratamiento, según las instrucciones del E.T. - Colaborar con el E.T. para el desarrollo de los tratamientos.

Asistir a las reuniones periódicas cuyo programa fijará el Subdirector-Jefe del Equipo, y despachar con éste y con los especialistas.	Compartir información con el E.T., para discutir el tratamiento de los internos, modificándolo en función de los resultados de las reuniones.	- Preparar las reuniones fijadas por el Jefe del Equipo, para debatir sobre el tratamiento. - Participar en las reuniones convocadas.
Organizar y controlar la ejecución de las actividades deportivas y recreativas de los internos.	Organizar actividades deportivas y recreativas, para que los internos participen en ellas, según las normas y criterios existentes para ello.	- Planificar actividades deportivas y recreativas - Organizar actividades planificadas - Controlar desarrollo de actividades, según criterios establecidos - Evaluar actividades para emitir informes

4.2. El andragogo en las instituciones penitenciarias costarricenses

Según la información facilitada por la Dirección de Recursos Humanos del Ministerio de Justicia y Gracia de Costa Rica, el andragogo de instituciones penitenciarias debe contar con formación universitaria específica: título de Bachillerato en ciencias de la Educación I y II y Bachillerato en Educación de Adultos o Ciencias de la Educación con Énfasis en Educación de Adultos.

Dicha institución específica, igualmente las funciones y competencias de los andragogos que desempeñan su labor en los centros penitenciarios costarricenses, que presentamos en la tabla número 4.

Tabla 4.

Funciones / competencias andragogos costarricenses

Qué hace	Cómo lo hace
1. Organizar, coordinar y dar seguimiento a los programas de alfabetización y primaria	Elaborando un estudio de necesidades, programa una oferta de servicios y además elabora y escoge los contenidos temáticos para el curso
2. Planear el desarrollo de los contenidos programáticos de forma manual de los programas de alfabetización y primaria	Elaborando un listado de contenidos derivados de los textos del ICER dedicados a estos temas
3. Intervenir como docente en el desarrollo de contenidos de programas de estudios para los niveles de alfabetización y primaria	Participando como profesor en los ámbitos de convivencia, atendiendo a la población de forma magistral y personalizada en el proceso de alfabetización y primaria

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

4. Desarrollar acciones de docencia a distancia para las personas privadas de libertad que por sus características se encuentran segregadas	Elaborando material de estudio para los privados de libertad del ámbito matriculados en los cursos de alfabetización y primaria
5. Elaborar y aplicar pruebas de adecuaciones curriculares significativas y no significativas	Utilizando las pruebas elaboradas y estandarizadas del ICER se reconocen las necesidades educativas que el privado de libertad debe resolver, mediante acompañamiento y seguimiento
6. Elaborar material didáctico que se adapta a las necesidades de las personas privadas de libertad	Utilizando técnicas pedagógicas derivadas de las pruebas cognitivas que se aplican, se desarrolla el material didáctico necesario para cumplir con los programas de educación del MEP
7. Asignar y supervisar actividades de carácter académico que realizan las personas privadas de libertad	Supervisando en el campo las actividades académicas que realizan los privados de libertad y levantando una bitácora de esas actividades
8. Participar en el proceso de ingreso, acompañamiento y egreso de la persona privada de libertad	Interviniendo en el diagnóstico educativo por la elaboración de planes de contingencia y en el informe técnico que permita el cumplimiento de los objetivos de trabajo con el privado de libertad
9. Planear y elaborar pruebas de evaluación de conocimientos	Utilizando el uso del cuadro de balanceo, instrumentaliza en una prueba los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje
10. Asesorar y motivar a los privados de libertad para que se integren al proceso educativo	Elaborando volantes y afiches, así como visita a los ámbitos de convivencia con la idea de facilitar el ingreso de la persona privada de libertad al área educativa
11. Registrar estadísticamente las calificaciones y matrículas de los privados de libertad del nivel de estudios superiores	Utilizando una hoja Excel para la inscripción de los datos que se derivan de la matrícula y calificaciones que obtienen los privados de libertad universitarios
12. Elaborar informes de carácter técnico para los efectos del art. 55 y 64.90 Código Penal y otros de seguimiento de la participación de la persona privada de libertad en el proceso académico	Preparando un informe en donde se reúne la historia de participación del privado de libertad en el departamento educativo, así como un análisis cualitativo del privado de libertad de acuerdo con la atención brindada
13. Participar en forma interdisciplinaria en la elaboración de Planes de Atención Técnica	Interviniendo en un equipo interdisciplinario que contribuye a la preparación del Plan de Atención Técnica de conformidad con las necesidades del individuo

14. Participar en los Consejos de Valoración Técnica	Utilizando el historial académico del privado de libertad para contribuir de forma analítica en la elaboración del informe valorativo de la persona privada de libertad
15. Atender y resolver consultas de los privados de libertad, compañeros y familiares	Redactando informes, atendiendo individualmente o resolviendo consultas vía telefónica
16. Participar en la confección del Plan Anual Operativo del departamento y del Centro	Identificando las actividades y proyectos que se desarrollan durante el año
17. Realiza informes técnicos y actualiza los datos del SIAP	Ingresando al sistema SIAP e integrando la información sobre población estudiantil

Fuente. Ministerio de Justicia y Gracia de Costa Rica. Dirección de Recursos Humanos

4.3. Comparación educadores de España y andragogos de Costa Rica

Tal y como se ha expuesto en los apartados previos, comparando las funciones y competencias del sistema penitenciario español con el sistema costarricense, de entrada, hay que destacar una gran diferencia entre ambos sistemas y es que, al contrario de la desprofesionalización del pedagogo en el ámbito español, la administración costarricense contempla la existencia de la figura del andragogo, estableciendo sus funciones, así como sus competencias específicamente, tal y como se ha indicado.

Así la comparación entre ambas figuras es asimétrica, dado que no son categorías profesionales equivalentes. Esto se constata fácilmente comparando las dos tablas de funciones, y sus competencias asociadas, de educadores y andragogos. Como es de esperar, los andragogos, que serían la figura equivalente a los pedagogos en nuestro país, incluyen entre sus cometidos los propios de un técnico, siendo el encargado de planificación, desarrollo, seguimiento de las diferentes actividades de carácter docente. Asimismo, como especialista, tiene asignadas también funciones de tipo académico.

Al contrario, el educador en nuestro país, si bien, igualmente, tiene un trato directo con los internos que se le asignan, sus labores son principalmente de auxilio a la Junta de Tratamiento y de ejecución de aquellos programas y actividades que se pongan en marcha por parte de ésta.

5. CONCLUSIONES. PROPUESTAS A LA ADMINISTRACIÓN ESPAÑOLA

En primer lugar, la primera propuesta no puede ser otra más que la de incorporar, de manera efectiva, pedagogos a las plantillas de los centros penitenciarios de nuestro país. Estos profesionales, al igual que los andragogos que existen en países como Costa Rica, asumirían la labor técnica que, actualmente se encuentra en un limbo administrativo, dado que los educadores no cuentan con la formación suficiente para asumir sus funciones y las Juntas de Tratamiento de las que dependen estos últimos no cuentan con ningún profesional específico del medio educativo.

Por otra parte, y en tanto que la primera recomendación no parece que vaya a ser una realidad a corto/medio plazo, nuestro estudio se centró en fomentar la formación para los educadores que, de facto, suplen la carencia de técnicos especialistas, para mejorar el desempeño de sus funciones y, entre otros aspectos, ayudar a reducir la violencia en el medio. Así, la conversión de las funciones de los educadores en competencias implica la necesidad de formar a los educadores para realizar distintas tareas que podrían tener influencia en la prevención del comportamiento violento: (1) Observar la conducta de los internos; (2) Obtener información de los internos; (3) Compartir la información y las observaciones sobre los internos, mediante la elaboración de informes; (4) Colaborar con el Equipo Técnico en la discusión de los tratamientos más adecuados; (5) Realizar tareas auxiliares de tratamiento; (6) Organizar actividades deportivas y recreativas; (7) Y ayudar a los internos en la resolución de las dificultades que puedan tener. Estas competencias fueron confrontadas mediante aplicación de un grupo focal a educadores de un centro penitenciario (Khaled, 2016), siendo las autopercepciones de éstos concordantes con las que se establecieron a partir de las funciones oficialmente asignadas.

A partir de estos datos, consideramos las siguientes orientaciones dirigidas a la administración penitenciaria, que podrán concretarse en el futuro en una propuesta de formación modular para los educadores de centros penitenciarios.

Orientación 1.- Contenidos de la formación: (a) Comunicación eficaz; (b) Técnicas de observación; (c) Técnicas de comunicación interpersonal; (e) Diseño y desarrollo de actividades deportivas y recreativas; (f) Relaciones familiares; (g) Prevención y manejo de adicciones; (h) Habilidades sociales; (i) Resolución pacífica de conflictos y mediación; (j) Planificación de actividades educativas; (k) Metodologías vinculadas a la pedagogía social.

Orientación 2. Modelo formativo. De la revisión de las ofertas formativas realizadas por la administración a los funcionarios de prisiones en los últimos años, encontramos una duración de entre una y dos semanas con 25 a 30 horas de presencialidad. Rara vez se oferta, para cursos relacionados con las funciones de los educadores y otros funcionarios, algún apoyo virtual o cursos de tipo virtual. Desde nuestro punto de vista, es coherente mantener los cursos presenciales en el nivel de horas habitual (25 a 30 horas), pero integrando apoyo en plataforma en un modelo blended-learning.

Orientación 3.- Estructura modular. Cada uno de los contenidos podría ser asociado a un módulo formativo independiente, lo que permitiría la posibilidad de crear itinerarios formativos para distintos perfiles académicos, experiencia previa y desarrollo profesional.

La utilización del modelo de formación basado en competencias para profesionales con estructura modular se viene poniendo en práctica en contextos diversos, como la reciente formación diseñada y llevada a cabo por Fernández Cruz (2016) para profesionales de la sanidad y la educación en el ámbito del desarrollo infantil temprano en Bolivia. Siguiendo la estructura formativa propuesta por Fernández Cruz, planteamos una formación en 10 módulos independientes, que se puede desarrollar de forma semipresencial con apoyo en plataforma virtual. Para cada módulo formativo se propone una duración presencial de 25 horas, con un trabajo estimado en plataforma de 100 horas adicionales.

Orientación 4. Perfil de las personas a formar y nivel competencial. En cuanto al perfil de los individuos que han de formarse, las personas a las que va dirigida esta propuesta formativa tienen un claro perfil académico y profesional. Desde el punto de vista académico, deben poseer un mínimo de Bachillerato Superior para el ingreso en el cuerpo Ayudantes de Instituciones Penitenciarias, aunque la mayoría de los profesionales integrados en el mismo, poseen una diplomatura o, frecuentemente, una licenciatura o grado. Sin embargo, es raro encontrar titulaciones relacionadas con la pedagogía o la educación. En el ámbito de la experiencia profesional, los educadores tienen experiencia previa en labores de vigilancia interior, lo que les da un conocimiento profundo del medio penitenciario y de los internos. Así, la formación debe orientarse hacia niveles de competencias establecidos a nivel europeo iguales o superiores a los que ya poseen los educadores.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Fernández-Cruz, M. (2016) Diseño de un programa de formación en competencias para profesionales de la estimulación temprana. En J. Gijón (Coord.) *Formación por competencias y competencias para la formación*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Cruz, M. y Gijón Puerta, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT* 3(1), 109-119.
- Gil, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista española de pedagogía*, (245), 49-64.
- Khaled, M. (2011) Discusión y propuesta de uso de herramientas cualitativas de recogida de datos para el análisis del comportamiento violento en el medio penitenciario desde una perspectiva multidisciplinar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* 2011, 2, 65-73.
- Khaled, M. (2016). Autopercepción de competencias necesarias para la prevención de la violencia en centros penitenciarios. En J. Gijón (Coord.) *Formación por competencias y competencias para la formación*. Madrid: Síntesis.
- López, L. (2019). Reflexiones sobre la relación entre pedagogía y ciencias de la educación: anotaciones para una genealogía de la andragogía. 593 *Digital Publisher CEIT*, 4(2), 31-44.
- Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. Ministerio de Justicia e Interior. BOE núm. 40, de 15/02/1996.
- Real Decreto 1201/1981, de 8 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. BOE núm. 149, de 23/06/1981.
- Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Deusto
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación, 3ª ed.* Bogotá: Ecoe Ediciones.

CAPÍTULO 89

LA EXPERIENCIA PROFESIONAL Y EMOCIONAL DEL PROFESORADO ANTE LA DIGITALIZACIÓN EDUCATIVA ACELERADA EN EL CONFINAMIENTO

Javier Molina-Pérez y Cristina Pulido-Montes

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y NOCIONES PRINCIPALES.

Desde la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación tras la creación de internet en la década de los 90, el discurso que recae sobre el profesorado es el de una necesaria versatilidad y adecuación a las herramientas y pedagogías tecnológicas para formar al capital humano de la era digital (Sancho, 2006). Desde la fecha, la educación digital y la innovación docente relacionada de manera directa con las TIC ha sido una constante que no ha hecho más que intensificarse en las agendas políticas de los sistemas educativos internacionales. Sin embargo, la pandemia del COVID-19 ha revelado que los esfuerzos por digitalizar los centros educativos y adaptar al profesorado a estas necesidades de manera previa a la crisis sanitaria han sido insuficientes para asumir una educación en modalidad remota.

El discurso sobre las necesidades formativas y pedagógicas del profesorado para adecuar su práctica educativa a las TIC y metodologías *u-learning* supone un cambio en sus habilidades, roles e identidad. Éstas necesidades formativas, pedagógicas y prácticas en la docencia han levantado tanto adeptos sobre las potencialidades que ofrece para la innovación docente, como reticencias que entienden con sospecha que pueden suponer un encorsetamiento de la práctica docente guiada por estas tecnologías (Area-Moreira, 2010). Los más contrarios a integrarlas en su docencia consideran que pueden suponer una sustitución del docente por las tecnologías (Fuentes-Esparell, Ortega-Carrillo y Lorenzo-Delgado, 2005). Parte de estos discursos, tanto promotores como defensores de la inclusión de las TIC en la docencia están organizados en torno a la idea de que el profesorado es el responsable de la adecuación de su práctica a lo que demanda la

sociedad. Así, algunas investigaciones destacan que el fracaso de la integración de las pedagogías *u-learning* dependen de la actitud docente (Area-Moreira, 2010) frente a los que destacan que dependen de una multiplicidad de factores (escasez de recursos, inadecuación de las políticas a las necesidades docentes, etc.) y no de manera exclusiva del docente (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016). Sea por unas cuestiones u otras, la integración de las TIC en las pedagogías docentes, lejos de estar generalizada antes de la pandemia, ha mostrado ser una realidad compleja y marcada por las desigualdades en diversos espacios. Parece evidente que el colectivo de docentes han sufrido una situación inesperada en la que se han visto de manera forzada o improvisada a adecuar su docencia a modalidad digital, con todas las implicaciones que ello ha supuesto en un contexto marcado por las desigualdades digitales en relación a las infraestructuras, medios y habilidades (Lázaro et al., 2020). Este contexto ha fomentado una preocupación académica sobre los efectos de la pandemia en el bienestar docente (Alves, Lopes y Precioso, 2020) y en las percepciones del profesorado durante la educación a distancia (Luengo y Manso, 2020; Trujillo-Sáez et al., 2020).

Es interesante comprobar cómo la literatura académica ha evolucionado desde los posicionamientos funcionalistas, centrados en la relevancia de cuestiones técnicas y didácticas, para destacar el papel de las emociones en el éxito educativo y el desarrollo profesional docente. Esta cuestión es hoy más relevante. La dimensión emocional del trabajo del profesorado se ha revelado como un aspecto fundamental sobre el que estudiar la profesionalidad docente o la solidez de su identidad profesional. La falta de certezas que acompaña a la crisis del COVID-19 no solo tiene implicaciones educativas en términos de desigualdad o exclusión. Es imprescindible estudiar su incidencia en la dimensión emocional del profesorado, en su percepción de competencia profesional en escenarios desconocidos, en el reconocimiento y apoyo social e institucional percibido, en la adopción de determinadas actitudes ante la inestable legislación o en su negociación personal en términos de desarrollo profesional. Todas ellas son dimensiones que determinan su identidad profesional (Bolívar, 2006; Molina-Pérez y Luengo, 2020) e interactúan en una geografía personal condicionada por factores biográfico-emocionales, factores relacionados con el contexto educativo y factores vinculados a decisiones políticas (Day, 2018).

Por ello, debido a la relevancia de las cuestiones señaladas, se plantean las siguientes preguntas de investigación que guían el desarrollo de este trabajo:

- ¿Cuáles son las implicaciones profesionales y educativas de la rápida digitalización de la educación como consecuencia del COVID-19?
- ¿Cómo está viviendo emocionalmente el profesorado la educación remota?

2. MÉTODO

Las preguntas de investigación determinan el seguimiento de una metodología cualitativa⁵⁰. Se centra la atención en los relatos narrativos del profesorado para captar las dimensiones humanas que influyen en un contexto de crisis. Las narrativas de los diferentes participantes son un medio para reconstruir las vivencias del profesorado durante la educación a distancia. Este procedimiento determina la utilización de un método inductivo. El análisis individual de las narrativas, previa codificación, sirve para descubrir la vivencia del profesorado durante la crisis sanitaria, en línea con planteamientos metodológicos utilizados con éxito en este ámbito (Bolívar et al., 2014). En consecuencia, se sigue un método de análisis con procedimientos de inducción y comparación al objeto de elaborar un espacio teórico que integre las teorías sustantivas de los participantes con las teorías formales de la literatura académica y las aportaciones propias de los investigadores de acuerdo a las particularidades del contexto de estudio (Glaser y Strauss, 1967). En este apartado, se ha buscado la triangulación de las informaciones recabadas con la finalidad de poner en diálogo los relatos del profesorado con los datos disponibles sobre la influencia del COVID-19 en la educación.

Como instrumento de recogida de información se emplea la entrevista cualitativa con una finalidad hipotético-inductiva para profundizar en las vivencias, creencias, percepciones e interpretaciones del profesorado (Wengraf, 2012). Para este caso se desarrolla una entrevista semiestructurada en profundidad que incorpora aspectos referidos a la influencia del COVID-19 en la identidad profesional del profesorado y las implicaciones socioeducativas. Se han entrevistado a dieciocho docentes cuya tarea se desarrolla en Institutos de Educación Secundaria, de gestión y titularidad pública, en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). El profesorado entrevistado imparte docencia en Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y Bachillerato. La selección de

⁵⁰ El trabajo que se presenta forma parte de un proyecto de investigación más amplio que pretende comprender las reconstrucciones de la identidad profesional en un contexto determinado por la gestión empresarial de la educación. Este trabajo presenta resultados preliminares sobre el impacto de la crisis del COVID-19 en las vidas profesionales del profesorado de la enseñanza secundaria de Andalucía.

participantes no sigue un criterio de aleatorización ni representatividad y atiende a “casos de interés” definidos por una serie de características para recoger testimonios con diferentes experiencias y perfiles profesionales⁵¹. Se ha empleado la técnica *snowball sampling* (Noy, 2008) para acceder a sujetos que reúnen las consideraciones de interés y equilibrar las particularidades respecto a los casos previos.

Para la gestión de las informaciones y el tratamiento de las narrativas se ha utilizado el software NVivo. Se ha realizado un proceso de codificación inductiva que comienza con una codificación “en vivo” que sintetiza las narrativas y se define con una nomenclatura que incorpora la idea del participante. El proceso de análisis continúa con una tarea de reorganización de la información que atiende al establecimiento de similitudes, emparejamientos y saturación de los códigos (Charmaz, 2004). En el proceso de (re)construcción de las vivencias del profesorado se han diferenciado dos apartados sobre los que organizar los resultados. El primero se centra sobre el impacto de la educación a distancia, la forzada digitalización y las implicaciones socioeducativas que conlleva. El segundo desarrolla las categorías referidas a las vivencias del profesorado, el impacto emocional, la percepción de apoyo, reconocimiento y las estrategias de reconstrucción de su identidad profesional.

3. DIGITALIZACIÓN IMPROVISADA: PROFESORADO E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Parece evidente que la pandemia del COVID-19 ha cambiado las lógicas de trabajo del profesorado de manera forzada. En las narrativas pueden observarse inestabilidades e inseguridades que revelan preocupaciones clásicas en los docentes tras la irrupción de las TIC en educación. Ya desde la década de los 90 la mayor parte del profesorado ha mirado la irrupción de las TIC con recelo y temor a la utilización de dispositivos electrónicos como elementos que sustituyen el trabajo docente (Yanes-González y Area-Moreira, 1998) [*la digitalización es un recurso pero no puede ser sustitución de nuestra labor como docentes porque se pierde el factor humano. Los alumnos deben sentir ese contacto. Es muy importante ser muy empático y eso no te lo dan los ordenadores. Que sí, que se*

⁵¹ Profesorado de E.S.O. y Bachillerato de las provincias de Andalucía que no ocupen cargos en la dirección del centro, con distintos años de trayectoria y situación profesional, de diversas áreas de conocimiento e impartiendo docencia en centros ubicados en zonas urbanas, semiurbanas y/o rurales.

*digitalicen los centros pero nunca que se sustituyan (Docente 9)]. Parte del profesorado entrevistado teme que se consolide una línea discursiva que entienda la educación remota como la única respuesta para garantizar el derecho a la educación. Por ello, en momentos de incertidumbre, el profesorado entrevistado vive con inquietud los posicionamientos globales que entienden la crisis sanitaria como una oportunidad para implementar con carácter permanente la docencia *online*. En momentos de COVID-19 los docentes reivindican la “presencialidad segura” de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ven amenazada. Al tiempo, rechazan una educación que los aísla del contacto inmediato con el alumnado y la falta de cercanía [*Yo en el confinamiento lo estoy pasando mal porque considero que mi trabajo es el contacto con mis alumnos, y eso me lo han quitado. Trabajo, y trabajo más, pero es como si no trabajara, es un trabajo todavía más burocrático porque no puedo dar clase (Docente 15)].**

La respuesta telemática como solución para dar continuidad al derecho a la educación también ha puesto de manifiesto las dificultades que tiene el profesorado con menor alfabetización digital [*esto está siendo un lío. Ha cogido a muchos profesores con el pie cambiado. Muchos siempre han sido reacios con el tema de lo digital. Hay compañeros que me preguntan cómo copiar un enlace y alumnos que te envían un correo escribiéndolo todo en el asunto. (Docente 16)] [*Yo en el aula tengo una pizarra digital que funciona a días y mis alumnos no se van a llevar sus materiales a la clase, primero porque no tienen y, segundo, porque si todos nos conectamos a la Wifi sería un problema porque te piden la Wifi y no se la podemos dar. Aquí tenemos que dar las gracias al coordinador TIC que se desvive para utilizar ordenadores que tienen muchísimos años y que funcionan de aquella manera (Docente 6)] [*La infraestructura digital de la que disponemos es un caos. A mí ahora solo me funciona el correo. Se ha visto que en la crisis del coronavirus SÉNECA ha estado dos semanas sin funcionar y Moodle, que es la plataforma donde podríamos dar clases online y subir materiales, no funcionaba (Docente 3)]. Pese a las dificultades que ha experimentado el profesorado para responder a la educación remota por falta de apoyo pedagógico y tecnológico, son varias las narrativas que muestran que han aplicado nuevas fórmulas y más tiempo del reconocido por tratar de continuar su labor en condiciones no habituales [*créeme que llevo tres días, aunque esté de vacaciones (Semana Santa), buscando y leyendo herramientas, formas y maneras de intentar garantizar que el alumno no se me desconecte con el teletrabajo (Docente 7)].****

Sin restar relevancia a las cuestiones señaladas, es interesante centrar la atención en un aspecto destacado en los relatos del profesorado, referido a la evidente dificultad para el seguimiento de la educación *online* de una parte del alumnado, especialmente referido al sector más vulnerable en términos sociales, culturales y económicos. Consideración que es coherente con las aportaciones de Luengo y Manso (2020) donde destacan que el 30% de docentes cuenta con barreras para mantener el seguimiento del proceso educativo del alumnado con índices socioeconómicos bajos [*algunos alumnos no te están entregando ejercicios porque no pueden o porque no tienen medios. Algunos de ellos no tienen internet o bien tienen un móvil para los cuatro de la familia. Entonces, no es lo mismo alguien que te entrega los deberes en un doc que alguien que tú ves que le está pegando pantallazos a un generador de textos del móvil y así te va entregando los ejercicios. Con esta situación te das cuenta cómo en función de la clase social, el alumnado tiene unas oportunidades u otras. Veo ahí una concepción muy aristocrática de la educación. Esto es preocupante en términos de equidad, de justicia social y muy preocupante en términos de desigualdades educativas en el futuro* (Docente 4)]. Lázaro et al. (2020), en esta línea, exponen que el derecho a la educación se está viendo amenazado en una situación en la que todo pasa por la educación remota debido a la falta de recursos por hogares y contextos según el nivel socioeconómico de las familias y el nivel de ingresos de los países. Es una situación que agrava los procesos previos de segregación escolar por factores socioeconómicos en el contexto español (Martínez y Ferrer, 2018). Cuestiones que también se recogen en el trabajo de Trujillo-Sáez et al. (2020) y que llevan al 45,3% del profesorado a considerar que se deberían adoptar medidas de apertura y uso de los centros educativos para estudiantes de sectores más desfavorecidos de cara a próximos cursos escolares si el problema sanitario sigue condicionando las oportunidades educativas del alumnado.

4. EL ROL DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA EN LA CRISIS: CUESTIONAMIENTO DOCENTE, TENSIONES EMOCIONALES Y DEBILITAMIENTO DE LA PROFESIONALIDAD

La crisis producida por el COVID-19 se ha presentado como la enésima muestra del cuestionamiento permanente que vive el profesorado en diferentes latitudes geográficas. Son unánimes las muestras de hartazgo, hastío y malestar con la administración educativa

por las diferentes dificultades experimentadas durante la educación *online*. En la mayoría de las narrativas es frecuente expresar el cansancio o la quemazón que produce el trabajo docente, más aún, cuando se refiere a la situación provocada por la crisis sanitaria [*esta profesión quema ya de por sí. Imagínate con todo esto que estamos viviendo. Es hartazgo, es descreimiento, es un qué me voy a encontrar hoy cruzando los dedos para que no salga nada nuevo. Quema, no me gusta decir esto, pero hay días que te sientes realmente sin fuerzas* (Docente 8)]. Ya desde principios de siglo se aborda el *burnout* para poner de manifiesto las tensiones emocionales que sufre el profesorado en las distintas esferas de su trabajo. El desarrollo de una ocupación es un aspecto fundamental sobre el que la persona encuentra un sentido de propósito, pertenencia, satisfacción e identidad profesional (Hendrikx, 2019). En consecuencia, cuando se producen fuertes reestructuraciones en las condiciones laborales, como las producidas en educación por la pandemia, sin contar con los actores que ejecutan y desarrollan la legislación, los cambios se convierten en fuente de estrés, ansiedad, depresión y otros trastornos de salud mental (Skinner et al., 2019). En este caso, el trabajo de campo ha detectado un mayoritario sentir de vulnerabilidad percibido ante la ausencia de apoyo recibido por la administración [*esta situación está siendo muy difícil, tú estarás notando la vehemencia en mis palabras, me he sentido muy violentado por parte de la administración, forzándonos a los profesores a una modificación de las programaciones didácticas con la que está cayendo. Se me está pidiendo que atienda a una serie de responsabilidades en unas circunstancias que exceden de nuestra labor. La administración hace un daño terrible. Es una dejación, una falta de apoyo, un esconderse en los peores momentos, brutal. La gente está perdiendo familiares, estamos viviendo una situación absolutamente trágica y nos están forzando al papeleo* (Docente 12)].

El malestar docente, sin embargo, no es una cuestión emergente derivada de la crisis sanitaria. Al contrario, ha sido una realidad ampliamente abordada en el contexto español, sirva como ejemplo el reiteradamente citado trabajo de Esteve (1994). La novedad, más allá de la crisis producida por el COVID-19, radica en las formas que el profesorado tiene de gestionar la vulnerabilidad percibida. Así, en el contexto posmoderno, las problemáticas que afronta el docente deben ser asumidas mediante elecciones individuales que implican eventuales momentos de riesgo en la vida del profesorado. Ya se reflejaba, en la obra del citado autor, que en un contexto social marcado por una experiencia permanente de demandas volátiles, el profesorado se encuentra de manera

persistente sumido en la incertidumbre, la inestabilidad y la ambivalencia. La identidad profesional y la profesionalidad docente, ambas determinadas por relaciones simbióticas, ya no vienen condicionadas por un marco institucional estable, la institución escolar, sino que el sujeto se ve impelido a construirse lejos del predominio de la estructura (Dubet, 2006; Bolívar, 2006). Estas cuestiones problemáticas se han afianzado con motivo del COVID-19 y han generado en el profesorado un sentimiento de orfandad institucional no vivido hasta el momento [*¿cuántas circulares han salido desde que empezó el confinamiento diciendo qué tenemos que hacer pero nadie dice cómo vamos a evaluar? Es una incertidumbre permanente, vivimos en la cuerda floja (Docente 7)*] [*cuando volvamos a las aulas tenemos que ser los profesores los que controlemos las medidas de seguridad. ¿Cómo voy a hacer yo eso? Si a mí no me bajan la ratio y me hacen meter a 33 personas en un aula. Si no hay una voluntad política de invertir más dinero, no se va a conseguir que se reduzca o minimice el riesgo de pandemia. ¿Te das cuenta? Todo lo tiene que hacer el profesor (Docente 11)*].

El profesorado se percibe como un instrumento de la administración, un actor poco considerado en términos académicos y que, en distintas situaciones durante la crisis sanitaria, se utiliza para soslayar las deficiencias del sistema educativo ante la magnitud de problemas derivados de la educación remota. Una parte del profesorado lamenta trabajar con una mirada limitada que no tiene en cuenta las necesidades del alumnado [*durante el confinamiento la respuesta de la administración ha sido como un “ya te las apañarás” y aquí la gente en vez de buscar soluciones profundas, parece ser que lo importante es cubrir el expediente, así se nos esté cayendo el mundo encima. Primero los docentes y luego los adolescentes. A nosotros la administración nos echa una serie de cargas y de responsabilidades, en una situación absolutamente jodida y complicada y nosotros, por tal de no recibir represalias, machacamos a los adolescentes a deberes. Es terrible (Docente 12)*]. Se trata de asumir una “auto-responsabilización” con las directrices de la administración o con el seguimiento de la actividad docente del alumnado. Cuando esto no se cumple pueden llegar a producirse emociones de irresponsabilidad, temor y culpabilización. Así, la forzada incorporación de la digitalización de la docencia con la consiguiente adaptación curricular o la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, entre otras cuestiones, ha generado dificultades tanto en la esfera personal como profesional que han aumentado las tensiones emocionales [*la primera semana fue tremenda, el nivel de presión y exigencia*

autoimpuesto, centrándose única y exclusivamente, como si nos hubiéramos puesto unas orejeras grandes para adelante y solamente viéramos: “tengo que seguir con las clases, tengo que seguir con las clases”, sin pararnos a pensar si este niño tiene conexión a internet o sabe usar las TIC. El problema era que nosotros nos sentíamos responsables si los alumnos no se conectaban, si entregaban las tareas... (Docente 11)].

Las experiencias emocionales del profesorado se han demostrado fundamentales tanto en la relación persona-profesión como en el éxito educativo (Kelchtermans y Piot, 2013). Un éxito que, más allá de considerar la mejora de los rendimientos académicos, se ha revelado imprescindible en dimensiones relacionadas con el sentido colectivo del profesorado, con la confianza entre docentes y el desarrollo de una responsabilidad colectiva y horizontal en los quehaceres diarios de los centros (Berkovich y Eyal, 2015). Por ello, es urgente atender las narrativas que evidencian emociones de tristeza o frustración que deterioran la práctica docente y parecen encubrir, como alertaban Bolívar *et al.* (2014), un desequilibrio en los elementos que configuran la identidad profesional y determinan su profesionalidad [*que a nivel político se diga que “los profesores quieren 15 días de vacaciones” (silencio). Es una pena que todo lo que se ve de mi trabajo sean las vacaciones que tengo. Me produce una tristeza y una frustración impresionante (Docente 8)].*

Y es que, lejos de incorporar las propuestas y experiencias docentes en el debate político de la educación durante la pandemia, se comprueba que las medidas se dirigen en el sentido opuesto a las demandadas. Sirva como ejemplo la burocratización que sufre el profesorado y que, entre otras cuestiones, impide centrarse en las necesidades coyunturales del alumnado durante la educación a distancia [*creíamos que, por una vez, se cambiarían las prioridades, que la epidemia pondría el foco en las necesidades de aprendizaje del alumnado. Pero no. Incluso tenemos más burocracia: más informes, más actas... Las directrices de la administración es que guardemos copia de correos, de clases online, de documentos, de las actividades del alumnado. Creo que esto empobrece el propio concepto de educación (Docente 5)].* Pero no solo las demandas burocráticas descubren la sensación de vulnerabilidad vivida por el profesorado. En las narrativas puede inducirse que esto solo es un aspecto, aunque quizá el más importante, de una realidad poliédrica. El reconocimiento social, la pérdida de prestigio o el cuestionamiento permanente de su práctica son, también, aspectos recurrentes en los relatos docentes. Esta tampoco es una cuestión relevante por la novedad semántica de los relatos, sino por los

remanentes históricos que suscita la cuestión del reconocimiento de la labor docente (Bolívar, 2006; Fernández-Enguita, 2006). Sin intención de hipotetizar las causas, la percepción de falta de reconocimiento se vuelve a proyectar actuando como desencadenante la crisis educativa consecuente del COVID-19 [*nadie está viendo la labor de la docencia, nadie nos va a hacer mención. La mención solo viene porque los niños están en la casa y los tienen que tener los padres, somos guarderías que tenemos al alumnado. Es muy triste. Yo no quiero que me aplaudan, no es eso, es poner cada cosa en su sitio* (Docente 8)].

Ante esta percepción, la mayor parte del profesorado emplea una narrativa que reivindica el rol del docente en el plano social y académico, aunque no se ha detectado un patrón discursivo que sirva para mostrar una línea crítica compartida. Por ello, pese a los posicionamientos críticos que se muestran en la mayoría de casos, una parte del profesorado termina adoptando prácticas que les proporcionan seguridad en el corto plazo [*lo que más me preocupa es seguir manteniendo la ilusión. Ser crítico pero también resiliente. En estos momentos es muy importante reinventarse, innovar y habrá que buscar la fórmula de llegar al alumno. Esa responsabilidad es mía* (Docente 13)] [*Yo formo al profesorado y, al final es como les digo, hay que ser resilientes. Hay que adaptarse constantemente. Ya está, al final cada uno trabaja, los profesores tenemos una capacidad de resiliencia que lo flipas y al final el alumno no se ve perjudicado* (Docente 18)]. En otros estudios (Molina-Pérez y Luengo, 2020) se ha realizado un análisis crítico sobre la reciente evocación a aspectos referidos a la gestión de las emociones para que no se conviertan en fuentes de conflicto profesional relacionadas con el estrés o la insatisfacción profesional. En la mencionada investigación se presenta la noción de resiliencia como una capacidad sobre la que el profesorado debe de reconstruir su identidad profesional para no sufrir mayor desgaste en entornos de vulnerabilidad y presión.

5. REFLEXIONES FINALES.

El cierre total o parcial de los centros educativos con motivo del COVID-19 ha puesto de manifiesto la precariedad de las infraestructuras digitales en educación y las dificultades del profesorado para integrar las TIC en sus programaciones con la celeridad que el momento exige. Los relatos sobre las infraestructuras digitales, los recursos *online*,

las pedagogías TIC y las competencias digitales muestran que la educación remota “improvisada” ha evidenciado debilidades como el desigual acceso a recursos tecnológicos entre el alumnado más vulnerable, las diferencias en el seguimiento de una parte del alumnado, la brecha digital, la precariedad digital de partida del sistema educativo y la consecuente falta de habituación de una parte del profesorado a la utilización de herramientas TIC (Lázaro et al, 2020). Los docentes, en consecuencia, han respondido dedicando más horas de su tiempo y asumiendo responsabilidades que hubieran correspondido a las administraciones educativas y decisores políticos, conscientes de que la crisis sanitaria está profundizando en las ya acuciantes desigualdades educativas previas y los procesos de segregación escolar (Martínez y Ferrer, 2018). Por ello, cuando una parte del debate público acoge la digitalización como la respuesta de futuro más certera, el profesorado entrevistado ha mostrado mayoritariamente posicionamientos escépticos y la necesidad de recuperar la docencia presencial segura en términos sanitarios.

Si relevante es comprender cómo se ha desarrollado la rápida conversión hacia la digitalización en un contexto marcado por la improvisación coyuntural, la precariedad de infraestructuras y la falta de apoyo técnico-pedagógico, urge prestar atención a la experiencia emocional vivida por el profesorado (Berkovich y Eyal, 2015). Toda reforma o proceso de cambio acelerado en la lógica del trabajo tiene un impacto sobre las emociones del profesorado que determina el éxito de la práctica docente (Day, 2018). En la mayoría de ocasiones suele producirse un desequilibrio o crisis en los elementos que configuran la identidad profesional. Así, en reiteradas ocasiones los docentes sienten cuestionada su eficacia profesional por las condiciones y competencias que conlleva el uso de las TIC. Al mismo tiempo manifiestan no sentirse respaldados, apoyados ni reconocidos por la administración educativa. En este caso, es necesario atender a la percepción de orfandad institucional que denuncia el profesorado. En la totalidad de narrativas analizadas se denuncia una sensación de abandono y dejación de la administración educativa. Se señala en sus relatos la distancia entre lo que se les demanda y su vivencia cotidiana, al tiempo que asumen una auto-responsabilidad en la trayectoria académica del alumnado. Este vacío de apoyo o reconocimiento tampoco lo encuentra el profesorado en otros agentes sociales. La mayor parte de docentes expresan no sentirse valorados socialmente, cuando no cuestionados o despojados de prestigio social (Bolívar, 2006). Podría inducirse, de acuerdo a las narrativas, que una parte del profesorado ha

asumido vivir permanentemente cuestionado y que, en algunas ocasiones, esto se asume como una oportunidad para demostrar su vocación o compromiso con el logro de los objetivos educativos. La mayor parte del profesorado emplea narrativas que reivindican la resiliencia para reponerse a cualquier dificultad que se presente como potencial del colectivo (Molina-Pérez y Luengo, 2020). La actitud y la gestión emocional se convierten en cuestiones clave que comienzan a impregnar la formación, los discursos y las agendas políticas para responder a la insatisfacción que, desde hace décadas, manifiesta el profesorado (Esteve, 1994).

REFERENCIAS

- Alves, R., Lopes, T., y Precioso, J. (2020). El bienestar de los docentes en tiempos de pandemia Covid-19: factores que explican el bienestar profesional. *IJERI. Internacional Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-2017. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Area-Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Berkovich, I., y Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129-167. <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- Bolívar, A., Domingo, 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. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010106ff>
- Bueno, E., Salmador, M.P. y Merino, C. (2008). Génesis, concepto y desarrollo del capital intelectual en la economía del conocimiento: una reflexión sobre el modelo Intellectus y sus aplicaciones. *Estudios de Economía Aplicada*, 26(2), 43-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30113187003>
- Charmaz, K. (2004). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. En R. M. Emerson (Ed.), *Contemporary field research* (pp. 109-126). Little, Brown and Company.

- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. En P. Schutz, J. Hong y D. Cross (Eds.), *Research on Teacher Identity* (pp. 61-70). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Editorial Gedisa.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Fernández-Cruz, F. J. y Fernández-Díaz, M. J. (2016) Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46(24), 97-105.
- Fernández-Enguita, M. (2006). Pero... ¿qué querrán? el estatus del profesorado y el tópico del reconocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 353, 80-85.
- Fuentes-Esparrel, J. A., Ortega-Carrillo, J.A., y Lorenzo-Delgado, M. (2005). Tecnofobia como déficit formativo. Investigando la integración curricular de las TIC en centros públicos de ámbito rural y urbano. *Educación*, 36, 169-180. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.203>
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Publishing.
- Hendrikx, W. (2019). What we should do vs what we do: teachers' professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>
- Kelchtermans, G. y Piot, L. (2013). Living the Janus head: Conceptualizing leaders and leadership in schools in the 21st Century. In M. A. Flores et al. (Eds.), *Back to the Future* (pp. 93–114). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-240-2_6
- Lázaro, L. M., Ancheta, A., y Pulido-Montes, C. (2020). The Right to Education and ICT during COVID-19: An International Perspective. *Sustainability*, 12, 9091; <https://doi.org/10.3390/su12219091>
- Luengo, F., y Manso, J. (2020). *Informe de Investigación Covid19. Voces de docentes y familias. Proyecto Atlántica*. <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/educacion-con-las-escuelas-cerradas-voces-de-familias-y-profesorado-sobre-la-educacion-durante-el-confinamiento>
- Martínez, L., y Ferrer, A. (2018). *Mézclate conmigo: De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Madrid: Save The Children.
- 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>
- Noy, C. (2008) Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11 (4), 327-344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- Sancho, J.M. (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal
- Skinner, B., Leavey, G., y Rothi, D. (2019). Managerialism and teacher professional identity: impact on well-being among teachers in the UK. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556205>
- Trujillo-Sáez, F., Fernández-Navas, M., Montes-Rodríguez, R., Segura-Robles, A., Alaminos-Romero, F.J. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. Análisis cuantitativo: gráficos*. Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo-3878844>
- Wengraf, T. (2012). *Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications.
- Yanes-González, J. Y. G. Y., y Area-Moreira, M. A. (1998). El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, (10), 25-36

CAPÍTULO 90

LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN TIEMPOS DE COVID-19

Javier Palacios-Gómez, David Hortigüela-Alcalá y Alejandra Hernando-Garijo

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia mundial del COVID-19 ha puesto en jaque a la población en todos los aspectos de la vida tal y como la conocíamos. Aún desconocemos los posibles efectos a medio y largo plazo en las personas, tanto social, como físicas y psicológicas, y el futuro se visualiza incierto.

Atendiendo al campo educativo, la vuelta a la escuela, ha supuesto opiniones contrapuestas. Por un lado, se ha hecho presente la esperanza de acercarnos a la vida cotidiana a la cual estábamos acostumbrados. También se ha sentido la necesidad de recuperar una educación presencial que tanto se ha echado de menos durante el periodo de confinamiento, y la necesidad de reducir la brecha social y la crisis educativa originada de una educación online (Comisión Permanente del Grupo COLEF, 2020). Por otro lado, siguen existiendo miedos e inseguridades en cuanto a cómo los centros pueden adaptarse a la situación, sin que lleguen a convertirse en focos masivos de transmisión del virus, y poder llegar a ofrecer de nuevo una educación de calidad (González-Calvo, 2020).

Las líneas de avance y evolución, dentro del contexto educativo, se han visto frenadas ante las múltiples limitaciones expuestas por los distintos órganos educativos y sanitarios. Los docentes deben hacer frente a un nuevo reto, continuar con su quehacer diario, sin perder las miras de una escuela pedagógica. No debemos obsesionarnos con que los alumnos adquieran una serie de conocimientos, sino que nuestra labor debe ir enfocada a fomentar el desarrollo integral del alumnado.

En esta situación, podemos afirmar que, la Educación Física (EF), ha sido una de las áreas más perjudicadas. A esto se le une el bajo estatus educativo y la escasa valoración por parte de la comunidad educativa (Acha et al., 2007), ahondando aún más en la crisis de identidad de la propia EF.

Tengamos en cuenta que la EF no solo se basa en el aspecto motriz, sino también en el cognitivo, afectivo y social (Bores-García et al., 2020; Fernández-Río et al., 2016; López-Pastor, 2009). Gran parte de la asignatura se construye sobre el contacto físico entre el alumnado, uso de distintos materiales, y la cooperación. Ante esta situación, el mundo del profesorado ha tenido que reinventarse, es decir, reconstruir su identidad profesional, y no dejar que, debido a las dificultades, la materia caiga en un estrato marginal, y se perpetúe su etiqueta como asignatura de relleno. Esta responsabilidad de mantener el estatus pertenece al profesorado (Fernández & Piedra, 2010), ya que, en la actualidad, somos quiénes mantenemos el valor de una EF de calidad.

Independientemente de la situación actual, la EF, debe seguir en su lucha por el reconocimiento de toda la comunidad educativa, por los múltiples beneficios que esta aporta. González-Calvo et al. (2018) exponen que, se sigue estigmatizando nuestra área, como una prolongación de actividades extraescolares, siendo el fin último el juego, la diversión y la realización de actividades como un contribuyente más a la salud. Si atendemos al enfoque multidisciplinar, la EF ha demostrado ser clave en el desarrollo psicoevolutivo del alumnado, en la generación positiva de autoestima, en un mayor autoconocimiento, y en la mejora de las capacidades cognitivas, motoras y socio-afectivas (Sevil et al., 2015). Por ello, debemos de valorar a la EF, no solo por su componente motor, sino por su esencia pedagógica y única respecto al resto de asignaturas.

Afrontar este curso escolar con los condicionantes con los que nos encontramos, debe ser un punto de inflexión sobre la futura EF que queremos llevar a nuestras aulas. Nos estamos encontrando con una tendencia al enfoque de rendimiento que prima los tiempos de acción motriz y los parámetros biológicos y fisiológicos por encima de una práctica reflexiva y de aprendizaje. Todo esto nos vuelve a llevar a modelos arcaicos, destacando una EF analítica y descontextualizada y sin conexión. No podemos caer en el error de convertir clases en entrenamientos, olvidando el componente pedagógico que realmente hace crecer a nuestro alumnado (López-Pastor et al., 2016; Pérez-Pueyo et al., 2021).

El objetivo de este trabajo pretende impulsar a la reflexión de la práctica de la EF en tiempos de pandemia, reconstruyendo así nuestra identidad profesional docente, aplicando nuevas propuestas y estrategias que atiendan a la parte pedagógica de la asignatura que tanto nos ha costado construir.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las medidas sanitarias que debemos llevar a cabo en todos los ámbitos de nuestra vida, y especialmente en el entorno educativo, han generado que nuestra realidad deba ser susceptible a cambios para adaptarnos. Se postula una pared difícil de salvar, si a la vez queremos desarrollar una EF con alto contenido educativo, sin perder la visión pedagógica. La reflexión es la principal herramienta para reconstruir nuestra identidad como docentes de EF, y poder amoldarnos a esta “nueva educación” (Agamben, 2020).

Sin embargo, nos estamos encontrando con interpretaciones distorsionadas de la EF, en la cual se está tendiendo a atender aspectos puramente motrices, dejando en el camino cuál es la auténtica esencia de nuestra asignatura (López-Pastor et al., 2016; Pérez-Pueyo et al., 2021).

Dichas tendencias están generando que los docentes readapten las antiguas actividades o estilos de una forma no muy adecuada. En muchas ocasiones, estas actividades están centradas en un modelo analítico, basadas en la descomposición y secuenciación de las habilidades (Sáen-López, 1997). Los docentes están cayendo en una falsa creencia de que, toda la EF, puede ser adaptable bajo este modelo, descontextualizado y centrándose únicamente en la evolución motriz individual.

Por otro lado, nos encontramos con una filosofía de que la EF es, en exclusiva, la promoción de la salud. Esta concepción tiende a que los docentes estén realizando planteamientos en el trabajo de las capacidades físicas básicas desde una perspectiva de rendimiento, como estrategia para evitar actitudes de sedentarismo y obesidad. Obviamente, la EF se sustenta sobre ese pilar, por la validez y justificación que tiene desde un punto de vista social (Torrebadella-Flix, 2017). Pero creemos que ese estandarte puede camuflar todos los demás componentes que la hace una asignatura rica y tan potente como realmente es. La EF posee más argumentos para darla importancia, como la afectivo-motivacionales, la inserción social, los cognitivos o las relacionales interpersonales (Pérez-Pueyo et al., 2021).

Otro aspecto fundamental es el uso de la mascarilla. Pese a que existe gran concienciación de su uso por parte del alumnado, tiene que ser un elemento a tener muy presente a la hora de planificar nuestra práctica. Tengamos en cuenta que, la intensidad de las actividades, puede generar sensación de ahogo y agobio. En el caso del alumnado más joven, pueden verse condicionados por factores biológicos y psicológicos derivados

de su uso (Kalazich et al., 2020). No debemos obsesionarnos con que todos trabajen todo al mismo ritmo, y nuestra labor debe ir enfocada a la búsqueda de un equilibrio psicológico y emocional de nuestro alumnado (Fuentes et al., 2020). A su vez, supone una barrera física para la comunicación, en el que perdemos unión entre docente y alumnado.

El uso del material está siendo otra problemática añadida al desarrollo de las sesiones. Nos vemos limitados por el uso compartido de material entre todo el alumnado, condicionando su implementación y los aprendizajes que, en muchas ocasiones, nos ayuda a potenciar. En caso de uso, atendiendo a ciertas excepciones, nos encontramos que debemos destinar tiempo específico de la sesión a desinfectarlo. A esto le sumamos la dificultad para encontrar nuevos espacios donde desarrollar la actividad. Es probable que tengamos que adaptarnos a espacios mucho más reducidos, incluso teniendo que impartir las sesiones dentro del aula ordinaria, limitando, o casi, imposibilitando los movimientos del alumnado.

En cuanto al alumnado, también tienen que adaptarse a esta nueva EF. Pese a ser más que conscientes de la situación, pueden tener pequeños momentos de lapsos, en los que su mente y cuerpo tiendan a recrear situaciones vividas en cursos anteriores, (no tocar el material, contacto entre sí, mantener la distancia social...). A la hora de diseñar actividades nos encontramos con la dificultad de adaptar la normativa o estructura, ya que esta pasa a cumplir una doble finalidad; funcionamiento de la actividad, y velar por las normas sanitarias. Muchas veces, podemos sentir una presión de que estas normas sean quebrantadas, en las que el alumnado reproduce patrones de actuación que ya tenían interiorizados, y que, inconscientemente, se malinterprete la finalidad de ciertas reglas.

A pesar de toda esta problemática, quizá, una de las mayores dificultades que están encontrando los docentes de EF, es la reinterpretación del currículum. Nos vemos en la tesitura de qué contenidos podemos discriminar y a cuáles darles un mayor protagonismo, como programar y plantear distintas unidades didácticas que se encuentre en linealidad con este.

3. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PARA EF EN SITUACIÓN DE PANDEMIA

El nuevo escenario presenta un punto de inflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF, reconstruyendo así nuestra identidad profesional docente. Estas propuestas están enfocadas a frenar la despedagogización de nuestra asignatura en tiempos de pandemia, ofreciendo, de nuevo, oportunidades de aprendizaje, utilizando lo motriz como medio y no solo como fin.

3.1. Competición versus cooperación

Los planteamientos de actividades más individualizadas tienden a un fomento del uso de la competición como vía motivacional para la realización de nuestras propuestas. Esto genera que, aquellos que, motriz o físicamente son superiores, establezcan una hegemonía física, alimentando su ego a raíz de sus logros. Sustentar la motivación y el aprendizaje sobre esta premisa, hace que se devalúe la motivación del resto del alumnado, así como su autoestima. Entrar en ese círculo vicioso genera que, estudiantes individualistas sigan primando la competición a la cooperación, rechacen diferentes conexiones sociales y se vean cada vez más encerrados en generar por sí mismos que en conjunto (Hortigüela-Alcalá et al., 2019).

En estos tiempos, es importante no perder las miras del aprendizaje cooperativo, donde predomina la distancia social y la ejecución y resultados individuales. Debemos seguir promoviendo la interdependencia positiva, aspecto que incide en la mejora del clima grupal, así como en la autoestima y autoconcepto del alumnado (Hortigüela-Alcalá et al., 2020).

Para ello, podemos aplicar distintas estrategias metodológicas:

- Actividades de autoconocimiento (Fernández-Río, 2017): Aunque estas actividades están enfocadas a un carácter individual o pequeños grupos, no están enfocadas en la competición o comparación con el resto del alumnado. La premisa se sustenta en un mayor autoconocimiento, para identificar las fortalezas y debilidades en el aprendizaje, con el fin de conocer qué aprender y cómo ayudar al resto.

- Comprueban-ejecutan (Grineski, 1996): En pequeños grupos, el alumnado experimenta motrizmente la actividad, corrigen sus errores, apoyados por sus compañeros.
- Piensa-comparte-actúa (Grineski, 1996): Tras la exposición de un objetivo/reto, el grupo debe establecer aportaciones para su consecución, negociando las aportaciones que pueda realizar cada uno, y su puesta en práctica. Asimismo, deberán reevaluar su trabajo (Fernández-Río y González, 1998), y establecer propuestas de mejora a sus planteamientos.

3.2 Autoconstrucción de materiales

Aunque la idea del material autoconstruido se basa en la escasez de recursos, en este caso está enfocado a la imposibilidad de compartir e interactuar con distinto material dentro de las sesiones. Al crear un material propio e individual, posibilita mayores tiempos de interacción con objetos externos. En este sentido, Fernández-Río y Méndez-Giménez (2013), exponen las aportaciones de este modelo: a) Adaptabilidad a las cualidades físicas de cada uno; b) Creación de conciencia ecológica; c) Potenciación nuevos recursos, abriendo el abanico a un número mayor de posibles propuestas; d) Desarrollo del respeto por el material, presente en el currículum y que muchas veces se obvia, a la vez que desarrollan un mayor cuidado por el sentido de pertenencia propio; y e) Creatividad por crear un material único y exclusivo.

A su vez, este modelo genera una motivación por el uso de su propio material (Méndez-Giménez et al., 2010), predisponiendo al alumnado a su uso desde la fase de construcción, e introduciéndolo en las posibles propuestas, incluso antes de su realización.

3.3 La evaluación formativa y compartida

La evaluación formativa y compartida se define como un proceso de retroalimentación de todos los agentes educativos, no basada en una calificación, sino en la valoración de los aprendizajes alcanzados, tanto por parte del alumnado como por parte del docente (Gutiérrez et al., 2018).

Los fundamentos sobre los que se sustenta atienden a su enfoque pedagógico, basado en identificar los avances de los posibles aprendizajes (Sanmartí, 2007). Esto favorece

espacios de reflexión sobre los objetivos y contenidos desarrollados, o en su defecto, de las carencias que ha habido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de identificarlos y tenerlos presentes en futuros procesos. Todo este proceso genera que el alumnado comprenda mejor el aprendizaje adquirido, así como la mejora en la percepción de la autoeficacia percibida (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

Nos encontramos en la situación de que los momentos de aprendizaje motivador se ven limitados y condicionados, debido a la realización de una nueva EF. Las actividades y estrategias utilizadas son distintas, modificando así los procesos de enseñanza-aprendizaje a los que están acostumbrados y acomodados. Introducirlos en su propio proceso evaluativo y formativo, les permite identificar e interiorizar estos nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, y clarificar, para sí mismos, cuáles son los objetivos que se establecen. A su vez, es una potente fuente de feedback, ya no solo en la relación directa, y casi sistemática, entre docente-alumno, sino que también entre iguales (por ejemplo, en aplicación de coevaluación), produciendo una retroalimentación constructiva (Pérez-Pueyo et al., 2021).

En la situación actual, no solo sirve para valorar qué y cómo aprendemos, también genera puntos de vista de que la EF va más allá de los aprendizajes a los que estamos acostumbrados. Ampliar ese punto de vista del alumnado, de la polivalencia de la asignatura, y de la capacidad camaleónica, genera una percepción mucho más amplia, rompiendo con los estigmas que el alumnado ha creado al comienzo de este nuevo curso escolar.

3.4 Implicación del alumnado en su responsabilidad

La libertad de movimiento en el área de EF se convierte en un riesgo en cuanto a medidas de seguridad sanitarias se refiere. Pese a la gran concienciación y respeto que ha tenido el alumnado por el virus, podemos encontrarnos con ciertas problemáticas que pueden quebrantar dicha seguridad.

Los docentes no podemos centrarnos en ser meros veladores de la seguridad, y por ello, debe haber una transición de la responsabilidad hacia el alumnado. Anteriormente se han comentado ciertas dificultades que, por ejemplo, respecto a que el alumnado tiende a reproducir patrones de comportamiento a los que ha estado acostumbrado. Aunque sea de manera inconsciente, debemos interiorizar ciertas normas de funcionamiento, y que

pasen a ser una premisa, ya que, de lo contrario, podríamos poner en riesgo al resto de compañeros.

Las actividades, pese a llevar unas reglas que velen por dicha seguridad, pueden distorsionarse o verse quebradas por otras (Navarro-Adelantado, 2011). Por esta razón, es importante implementar actividades, más sencillas, pero enfocadas al distanciamiento social y al uso específico de ciertos materiales. También se puede hacer al alumnado participe de la propuesta alternativa de actividades, teniendo en cuenta esta nueva normalidad.

Aprovechemos esa conciencia ya existente en el alumnado, para establecer un mayor sentido de la responsabilidad social, aspecto que no solo favorecerá en nuestras clases de EF, sino que también promoverá actitudes más responsables fuera de esta (Moreno-Murcia et al., 2008)

4. CONCLUSIONES

La situación de la pandemia no ha hecho más que ahondar en la crisis educativa, generando que afloren las carencias existentes y estas sean mucho más visibles.

Atendiendo a la EF, ha supuesto un duro golpe en cuanto al avance y la mejora de la asignatura. Actualmente se encontraba en un estado latente de mejora en cuanto a su percepción y a su calidad, pero las condiciones a las que nos vemos sometidos en los centros educativos, ha generado un regreso a antiguos patrones que creíamos que se estaban extinguiendo (Albarracín et al., 2014)

Hacer frente a este nuevo curso escolar supone un gran reto, reconstruyendo así, nuestra identidad profesional como docentes de EF, sobre la cual hemos tenido que reflexionar para adaptarnos a las circunstancias. Para ello, debemos partir sobre la idea central de EF, vista como un área polifacética que promueve el desarrollo del alumnado en muchas vertientes a las que otras asignaturas no son capaces de llegar (García, 2019).

Su falsa concepción, de base, conlleva a un enfoque erróneo, basando nuestras programaciones en pilares volátiles, que, pese a tener argumentación válida, quedan carentes, sin considerar el aspecto fundamental, la EF tiene que ser pedagógica y favorecer la construcción del alumnado en todas sus dimensiones.

Las reflexiones docentes no pueden girar en cuanto a tiempos de acción motriz o rendimiento, y desde un punto de vista más superficial, a tiempos de catarsis, en el que el

alumnado disfruta del movimiento descontextualizado (López-Pastor et al., 2005). Debemos reanalizar el currículum, ya que su flexibilidad no nos impide seguir promoviendo aprendizajes concretos y válidos.

Es momento de replantear una EF de calidad y válida. Nuestro quehacer, no puede quedar simplemente en readaptar ciertas actividades a los condicionantes expuestos, sino reconstruir una EF igual de válida que la que conocíamos anteriormente. Por ello, el punto de inflexión más importante corresponde al propio docente, sobre el cual recae el estatus de la asignatura, pudiendo revalorizarla (Fernández & Piedra, 2010). La responsabilidad gira en cuanto a la reconstrucción de nuestra propia identidad, partiendo de los propios saberes y experiencias, para seguir promoviendo la eficacia de la EF. El mundo docente, tiene que ser reflexivo y autocrítico, cuestionándose cómo va a desenvolverse su práctica educativa.

REFERENCIAS

- Acha, A., Velásquez, R., y Moya, J. (2007). El estatus de la educación física en el currículum de Educación Secundaria obligatoria. Algunas propuestas de solución. [Acta de congreso]. II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física, Islas Baleares, España.
- Agamben, G. (2020). La invención de una epidemia. In P. Amadeo (Ed.), *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 17-19). ASPO.
- Albarracín Pérez, A., Moreno Murcia, J. A., y Beltrán Carrillo, V. J. (2014). The current situation of physical education according to teachers: A qualitative study with teachers from the Region of Murcia. *Cultura ciencia deporte*, 9(27), 225-234. <https://doi.org/10.12800/ccd.v9i27.469>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández- Rio, F.J., González-Calvo, G. y Barba-Martín, R. (2020): Research on Cooperative Learning in Physical Education. *Systematic Review of the Last Five Years, Research Quarterly for Exercise and Sport* (on-line)
- Comisión Permanente del Grupo COLEF (2020). Recomendaciones docentes para una educación física escolar segura y responsable ante la “Nueva normalidad”. Minimización de riesgos de contagio de la COVID-19 en las clases de EF para el curso 2020-2021. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429, 81-93.

- Fernández, E., y Piedra, J. (2010). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro del profesorado de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(5), 151-158.
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 264-269.
- Fernández-Río, J. y González, C. (1998). Aproximación teórico-práctica a la cooperación como metodología en el aula de educación física. la importancia de su inclusión en el curriculum de los estudios educación física de la diplomatura de magisterio [Acta de congreso]. XVI Congreso Nacional de Educación Física, Badajoz, España.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2013). Articulando conocimiento teórico y práctica educativa. Análisis de los efectos del material autoconstruido en las creencias de futuros docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 61-75. <https://doi.org/10.1174/021037013804826528>
- Fuentes, T., Jiménez, B. y López-Pastor, V.M. (2020). Educación Física en tiempos de coronavirus y confinamiento: análisis desde la experiencia. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 65, 151-181.
- García Vélez, A. J. (2019). Análisis de las actitudes de los alumnos hacia la Educación Física según cada etapa educativa. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 23(249), 2-17.
- González-Calvo, G. (2020). Vivo y enseñando, pero... ¿por cuánto tiempo? Cuando las circunstancias sociales y los tiempos de pandemia convierten la pasión por la enseñanza en duda y desánimo. *Márgenes*, 1(3), 110-132. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8714>
- González-Calvo, G., Martínez-Álvarez, L., y Hortigüela-Alcalá, D. (2018). La influencia de los espacios para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje en educación física: una perspectiva autoetnográfica. *Retos*, 34, 317-322. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.63672>

- Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gutiérrez, C., Hortigüela-Alcalá, D., Peral, Z. y Pérez-Pueyo, A. (2018). Percepciones de Alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Física sobre la Adquisición de Competencias. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 223-239.
- Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J. C., y Baena-Extremera, A. (2020). “Cooperative Learning Does Not Work for Me”: Analysis of Its Implementation in Future Physical Education Teachers. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01539>
- Hortigüela Alcalá, D., Hernando Garijo, A., Pérez-Pueyo, Á., y Fernández-Río, J. (2019). Cooperative Learning and Students’ Motivation, Social Interactions and Attitudes: Perspectives from Two Different Educational Stages. *Sustainability*, 11(24), 7005. <https://doi.org/10.3390/su11247005>
- Kalazich Rosales, C., Valderrama Erazo, P., Flandez Valderrama, J., Burboa Gonzalez, J., Humeres Terneus, D., Urbina Stagno, R., Jesam Sarquis, F., Serrano Reyes, A., Verdugo Miranda, F., Smith Plaza, R., y Valenzuela Contreras, L. (2020). Orientaciones Deporte y COVID-19: Recomendaciones sobre el retorno a la actividad física y deportes de niños niñas y adolescentes. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(7), 1. <https://doi.org/10.32641/rchped.v91i7.2782>
- López-Pastor, V. M. (2009). El lugar de las actividades físicas cooperativas en una programación de Educación Física por dominios de acción. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (16), 36-40.
- López-Pastor, V., García, J.M., García-Peñuela, A., González, M. y López, E. (2005). ¿Cuándo tenemos poco prestigio? Mirando la viga en el ojo propio. Causas internas y reflexiones sobre el estatus de la educación física. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8. 11-18.
- López-Pastor, V. M., Pérez-Brunicardi, D., Manrique Arribas, J. C. y Monjas Aguado, R. (2016). Los retos de la educación física en el siglo XXI. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 182-187.
- López-Pastor V. M., y Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.

- Méndez-Giménez, A., Martínez-Maseda, J. y Fernández-Río, J. (2010). Impacto de los materiales autoconstruidos sobre la diversión, aprendizaje, satisfacción, motivación y expectativas del alumnado de primaria en la enseñanza del paladós [Acta de congreso]. Congreso Internacional AIESEP, A Coruña, España.
- Moreno-Murcia, J. A., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20(4), 636-641.
- Navarro-Adelantado, V. (2011). Aplicaciones pedagógicas del diseño de juegos motores de reglas en educación física. *Ágora para la educación física y el deporte*, 13(1), 15-34.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., Fernández, J., Gutiérrez, C. y Santos, L. (2021). Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la Educación Física? *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 345-353. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80283>
- Sáenz-López, P. (1997). *La Educación Física y su Didáctica. Manual del profesor*. Wanceulen.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Graó.
- Sevil, J., Abós, Á., Aibar, A., Julián, J. A., y García-González, L. (2015). Gender and corporal expression activity in physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 372-389. <https://doi.org/10.1177/1356336x15613463>
- Torreadella-Flix, X. (2017). La historia de la educación física escolar en España. Una revisión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de la educación física. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(1), 1-41. <https://doi.org/10.14516/ete.2017.004.001.76>

CAPÍTULO 91

RESILIENCIA CURRICULAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE ACTIVO, INVOLUCRAMIENTO COMUNITARIO Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE DESDE LA CÁTEDRA DE SOSTENIBILIDAD DE LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

John Taborda Giraldo, María Margarita Sierra Carrillo y Angela Rueda Quinto

1. INTRODUCCIÓN

La reciente adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) por las 195 naciones del mundo (Naciones Unidas, 2015) ha reafirmado el acuerdo global sobre la necesidad urgente de transformar nuestros sistemas socioeconómicos a modos de operación sostenibles dentro de los límites ambientales (Stephen et al. 2008).

En este contexto, las instituciones de educación superior (IES) presentan oportunidades únicas para aprovechar la sostenibilidad a través de todas las dimensiones de su práctica, incluidas actividades educativas, de investigación, de divulgación y de campus directos.

Esta oportunidad se acentúa en la coyuntura que se vive en la actualidad a causa de la emergencia sanitaria, lo que permite que los resultados de aprendizaje que se evalúan en el aula se hagan de manera holística, involucrando todas las dimensiones de la sostenibilidad para fortalecer el pensamiento sistémico entre los estudiantes.

En virtud de ello, la Universidad del Magdalena (Colombia) atendiendo a las necesidades, apuestas y desafíos globales, ha emprendido la ardua tarea de transformarse y posicionarse en un “Hub de Innovación Regional en Sostenibilidad”. Una de las iniciativas para lograr este propósito es la consolidación del nuevo Sello de Sostenibilidad Unimagdalena como respuesta a la desenfrenada industrialización y el exigente contexto global, en el que se desenvuelve la sociedad humana actual.

La cátedra de Sostenibilidad hace parte de la ruta de formación interdisciplinaria del Sello de Sostenibilidad Unimagdalena, que promueve el desarrollo de competencias en

sostenibilidad, en toda la comunidad académica, a partir de crear conciencia sobre las problemáticas sociales, económicas y ambientales, en contextos locales y globales, e incentivar la concepción, diseño e implementación de soluciones creativas a dichas problemáticas, mediante el involucramiento directo con comunidades.

En este documento se comparan las experiencias de aprendizaje activo, involucramiento comunitario y evaluación de resultados de aprendizaje de las versiones 2019-II y 2020-I de la Cátedra de Sostenibilidad, con el fin de analizar la robustez del diseño curricular y su desempeño ante el cambio abrupto debido a la pandemia del Covid-19, donde se pasó de realizar la cátedra en un entorno presencial a un entorno virtual mediado por tecnologías. Se analiza la efectividad de cada una de las innovaciones educativas y de los mecanismos de adaptación que se han dispuesto en la cátedra para responder adecuadamente a las expectativas de los estudiantes.

Por último, se realiza una propuesta de lineamientos en innovación y resiliencia curricular aplicables al diseño ágil y adaptativo de diferentes tipos de cursos, basados en los principios del aprendizaje activo y estrategias de evaluación integral de competencias y resultados de aprendizaje, aplicables en entornos de formación presenciales, virtuales e híbridos.

2. MÉTODO

Para lograr y evaluar adecuadamente los resultados de aprendizaje específicos de la cátedra y el avance en las 10 competencias transversales se diseñó un currículo flexible alineado con Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y soportado principalmente por cuatro estrategias pedagógicas: aula invertida, paneles de expertos, debates estudiantiles y proyectos integradores.

La cátedra se viene ofertando desde el primer semestre de 2019, desde la aprobación de la Política de Sostenibilidad Unimagdalena (Acuerdo Superior 02 de 2019). En las tres versiones de la cátedra se ha partido de un diseño curricular basado en los doce estándares de calidad de la metodología CDIO (Crawley, Malmqvist, Lucas, & Brodeur, 2011) (Restrepo & Lopera, 2015) (Einarson, D., & Saplacan, D, 2017) y en el modelo de diez competencias transversales en sostenibilidad e innovación de la Universidad del Magdalena (Ver Figura 2), compuesto por las 4Cs de la educación (comunicación interpersonal, pensamiento crítico, colaboración y creatividad), las competencias

digitales, el pensamiento sistémico y las cuatro habilidades CDIO para generar soluciones a problemáticas en sostenibilidad (Concebir, Diseñar, Implementar y Operar).

Figura 2.

Modelo de competencias Cátedra de Sostenibilidad Unimagdalena.

Debates con expertos y diálogos de saberes

El territorio como laboratorio de sostenibilidad

Aprendizaje activo

EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Encuentros Aula Virtual Aprendizaje Experiencial

Modelo de Competencias en Sostenibilidad e Innovación de la Universidad del Magdalena

- C - Comunicación Interpersonal
- C - Trabajo en Equipo
- C - Pensamiento Crítico
- C - Creatividad
- C - Concebir: Resolución de Problemas
- D - Competencias Digitales
- Diseñar: Innovación
- Implementar: Gestión por objetivos
- Operar: Gestión por proyectos
- S - Pensamiento Sistémico

PROYECTOS ACADÉMICOS INTEGRADORES CDIO
bohíos: UNA CASA, UNA RED, UNA ATARRAYA
 MACONDIANA - PORTAFOLIO 2019-II

Aprendizaje basado en proyectos

Fuente: Elaboración Propia

2.1.1. Desarrollo curricular (estándares 3, 4 y 5).

Cada versión de la Cátedra de Sostenibilidad Unimagdalena se desarrolla durante un periodo de 4 meses con una sesión de 3 horas por semana. En 2019-II se realizaron 14 sesiones presenciales y en 2020-I se realizaron 15 sesiones, de las cuales 4 sesiones fueron presenciales, y 11 sesiones fueron virtuales mediadas por tecnología, debido a la pandemia del Covid-19.

La flexibilidad curricular permite programar sesiones con paneles de expertos y abordar diferentes temáticas alineadas con ODS y con los proyectos integradores del curso. Asimismo, dado que el curso se articula a la ruta de formación del Sello de Sostenibilidad, tanto la competencia específica como las diez competencias transversales

se pueden seguir desarrollando en cursos como: Economía Ecológica, Salud Pública y Desarrollo Sostenible, Economía Solidaria y Movimientos Emergentes, Sostenibilidad Corporativa, entre otros.

2.1.2. Experiencias de diseño e implementación y espacios de trabajo (estándares 5 y 6).

La cátedra promueve el desarrollo de proyectos integradores de involucramiento con comunidades. En tal sentido, además del salón de clases tradicional y del aula virtual para la implementación de la estrategia de aula invertida, se promueve el concepto de nuestro territorio como laboratorio vivo.

2.1.3. Nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje (estándares 7 y 8).

La cátedra promueve diferentes estrategias de aprendizaje activo como: debates estudiantiles, *jigsaw classroom* y talleres basados en metodologías ágiles.

2.1.4. Desarrollo del profesorado (estándares 9 y 10).

La cátedra es un espacio de reflexión y discusión para los profesores de la Universidad y panelistas invitados. Asimismo, es un espacio de formación de profesores jóvenes que apoyan la coordinación y el desarrollo del curso.

2.1.5. Valoración y evaluación (estándares 11 y 12).

En el diseño de la cátedra se han dispuesto mecanismos y rúbricas de evaluación y co-evaluación de doble vía, donde no solo los profesores y panelistas evalúan a los estudiantes, sino que los estudiantes pueden evaluar semana a semana el curso, y también el desempeño y actitud de sus propios compañeros.

3. RESULTADOS

El diseño curricular basado en los 6 pilares descritos en la sección previa, han posibilitado que la Cátedra de Sostenibilidad pueda evidenciar resultados muy

satisfactorios que no se han afectado drásticamente a raíz de la pandemia, por el contrario, varios aspectos se fortalecieron.

Desde el punto de vista formativo, el 93% de los estudiantes alcanzaron los resultados de aprendizaje previstos en 2019-II y el 90% en la versión del 2020-I. La virtualidad mediada por tecnología permitió que más estudiantes hayan logrado un nivel de cumplimiento destacado en la versión del 2020-I con un 58% de los estudiantes, en comparación con el 31% de estudiantes con nivel destacado en 2019-II.

De igual forma, en la evaluación de las competencias transversales del Sello de Sostenibilidad se evidenciaron resultados interesantes en las dos versiones que se están comparando. Se destaca el importante avance en el desarrollo de las competencias digitales, pasando del 32% en 2019-II al 83% en 2020-I, dado que tanto las actividades sincrónicas como las asincrónicas estuvieron mediadas por tecnología, a raíz de la pandemia. Asimismo, se evidenciaron significativas mejorías en los avances de los estudiantes en las competencias de pensamiento sistémico, pensamiento crítico, diseño en forma innovadora y comunicación interpersonal. Por otro lado, se logró identificar que la virtualidad mediada por tecnología dificultó el desarrollo de algunas competencias donde se acostumbra tener mucha interacción social, tales como el trabajo en equipo, las competencias ciudadanas y la gestión de proyectos y objetivos.

Tabla 1.

Comparación del avance en las competencias del Sello de Sostenibilidad Unimagdalena. Cátedra de Sostenibilidad 2019-II y 2020-I.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES EVALUADAS	PORCENTAJE DE AVANCE 2019-II	PORCENTAJE DE AVANCE 2020-I
Pensamiento Sistémico	70%	84%
Competencias Digitales	32%	83%
Competencias Ciudadanas	87%	56%
Pensamiento Crítico	62%	73%
Lectura Crítica y Comunicación Escrita	72%	61%
Creatividad	78%	37%
Diseñar en Forma Innovadora	78%	94%

Gestión de Proyectos	73%	71%
Gestión por Objetivos	61%	54%
Trabajo en Equipo	84%	75%
Comunicación Interpersonal	66%	76%

4. DISCUSIÓN

Para evaluar el cumplimiento de los resultados de aprendizaje y el avance en el desarrollo de las competencias transversales se hace uso de dos estrategias pedagógicas integrales como los debates estudiantiles y los proyectos integradores. El desarrollo de estas dos estrategias ha posibilitado la consolidación de otros dos resultados significativos de cátedra:

4.1. Consolidación del ciclo de debates estudiantiles “Paradojas de la Sostenibilidad”

Desde la versión del 2019-II, los paneles de expertos de la Cátedra de Sostenibilidad se complementan con debates estudiantiles con el fin de lograr una mayor participación de los estudiantes y evaluar de mejor forma la apropiación de los contenidos y el avance en el desarrollo de las competencias específicas y transversales del curso.

El ciclo de debates estudiantiles “Paradojas de la Sostenibilidad” ha tenido continuidad en las versiones 2019-II, con cuatro debates y en 2020-I con tres para un total de 7 debates diseñados a partir de una adaptación de la metodología de debates de Karl Popper, donde se parte de una premisa, y se divide el curso en dos grupos, que defenderán la premisa ya sea a favor o en contra. Durante el debate se asignan roles de oradores, cuestionadores, relatores y co-evaluadores.

4.2. Consolidación del programa integrador “Rejuveneciendo Pueblo Viejo”.

A partir de la versión 2019-II, se viene avanzando en el diseño e implementación de un programa integrador en el municipio de Pueblo Viejo, Magdalena. En el programa se viene trabajando con los diferentes colegios del municipio, para aportar en la formación de los estudiantes y promover la participación activa de niños, jóvenes y adolescentes en el desarrollo sostenible del municipio, en la ruta a sus 500 años, en el año 2026.

4.3. Evaluación y revisión de la práctica

El diseño curricular de la cátedra incorpora mecanismos de evaluación y revisión permanentes y de doble vía. Por un lado, los estudiantes son continuamente evaluados en sus resultados de aprendizaje y en la evolución en el desarrollo de sus competencias específicas y transversales. Por otro lado, el estudiante valora y evalúa, de forma anónima, sesión a sesión, su percepción sobre cada encuentro sincrónico a través de una herramienta denominada “Histograma de Felicidad”, donde además puede realizar comentarios positivos, recomendaciones y aspectos a cambiar o a mejorar. El equipo coordinador de la cátedra consolida y documenta todas las valoraciones y las tiene en cuenta en la planeación de la sesión siguiente.

Estos mecanismos de evaluación permanente y adaptativa se vienen aplicando desde la primera versión de la cátedra en 2019-I, y dada su utilidad se ha mantenido durante todas las sesiones de la cátedra. Durante las 11 sesiones que se realizaron de forma virtual debido a la pandemia, esta estrategia de evaluación fue especialmente útil, dado que se tuvieron que hacer cambios y adaptaciones en las metodologías, actividades y proyectos, y la evaluación de doble vía, permitió satisfacer las expectativas de los estudiantes, y fortalecer el diseño curricular propuesto, haciéndolo robusto a cualquier escenario de formación, ya sea presencial, virtual o híbrido.

En cuanto a la evaluación a los estudiantes, la Universidad del Magdalena definió que desde 2020-I no se evaluaría de forma cuantitativa, sino de forma cualitativa, lo cual fortaleció la evaluación integral del curso basada en resultados de aprendizaje y en desarrollo de competencias, dado que los estudiantes ya no se preocupaban por su nota, sino por el nivel de aprendizaje y los avances que habían logrado a partir de las actividades y proyectos desarrollados.

4.4. Carácter innovador de la práctica

Al interior de la Universidad del Magdalena, la Cátedra de Sostenibilidad es reconocida y valorada positivamente por estudiantes, profesores y directivos por las innovaciones educativas que ha realizado en sus diferentes versiones basadas en estrategias de aprendizaje activo, en la evaluación integral de resultados de aprendizaje y competencias, así como por el desarrollo de proyectos integradores con involucramiento

comunitario. Debido a la pandemia, tanto la Universidad del Magdalena como otras IES vienen transformando sus procesos de enseñanza y aprendizaje, resultando especialmente útiles, los diseños curriculares flexibles y robustos a diferentes entornos de formación. Por ejemplo, la Universidad del Magdalena ha decidido promover y adoptar la estrategia pedagógica de aula invertida, para lo cual ha resultado beneficioso tener documentadas estas experiencias previas.

La evaluación integral y permanente, en doble vía, tanto de profesores a estudiantes, como de los estudiantes al curso, es más que una innovación, un principio básico para avanzar hacia nuevos paradigmas como el de la resiliencia curricular, donde a pesar de adversidades y cambios abruptos como los ocasionados por la pandemia, se puedan mantener y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De igual forma la consolidación de espacios académicos de formación integral e interdisciplinaria tiene un gran potencial innovador y disruptivo en la educación universitaria. Actualmente, a nivel global se viene investigando sobre una nueva tendencia en educación superior, denominadas como Universidades de Cuarta Generación (U4G), también conocidas como universidades comprometidas o *engaged universities*. Este tipo de universidades buscan que sus procesos de formación e investigación busquen entender y solucionar problemáticas reales del entorno. Productos como el ciclo de debates estudiantiles “Paradojas de la Sostenibilidad” y el plan de vida y desarrollo comunitario del programa integrador “Rejuveneciendo Pueblo Viejo” son ejemplos de resultados de una universidad de cuarta generación.

4.5. Divulgación de la práctica

La Universidad del Magdalena ha proporcionado todos los recursos necesarios para la documentación de las diferentes versiones de la Cátedra de Sostenibilidad, lo cual ha facilitado la divulgación y visibilización de los resultados obtenidos en la misma. Gracias a practicantes del programa de Cine y Audiovisuales, se tienen el registro audiovisual de todas las sesiones de la cátedra y de las salidas de campo ligadas al programa integrador “Rejuveneciendo Pueblo Viejo”. Asimismo, el equipo coordinador y dinamizador de la Oficina de Planeación elabora el informe general de cada versión de la Cátedra de Sostenibilidad, con el fin de ir transfiriendo las experiencias, vivencias y conocimiento a

las Facultades y Programas en el marco de la implementación del Sello de Sostenibilidad y de la Política de Sostenibilidad de la institución.

De igual forma, a través del involucramiento comunitario la Cátedra de Sostenibilidad se ha venido dando a conocer por parte de los colegios e instituciones con las que se viene trabajando. En el marco de la sesión 4 de la cátedra de sostenibilidad 2020-I se realizó la socialización inicial del Plan de Vida y Desarrollo Comunitario para el municipio de Pueblo Viejo, con la participación de los rectores de los colegios, profesores, funcionarios de la Alcaldía, y representantes de fundaciones y empresas aliadas. Asimismo, se gestionó el convenio de cooperación interinstitucional entre la Universidad del Magdalena y la Alcaldía de Pueblo Viejo.

Por último, se ha participado de diferentes eventos académicos y científicos como: Congreso Iberoamericano de Educación para la Sustentabilidad Universitaria (Santiago de Chile, 2018), VI Simposio Internacional de Currículo y Políticas Educativas (Santa Marta, 2018) y Congreso de educación sistémica “Aprender Haciendo con los Niños del Siglo XXI: Aproximaciones sistémicas para reinventar la escuela” (Bogotá, 2020).

5. CONCLUSIONES

Considerar la transformación de la educación en estos nuevos entornos que amerita la actual emergencia sanitaria, involucra el replanteamiento de la esencia de educar y representa la integración de nuevas acciones de mediación formativa, curricular y evaluativa.

El diseño de la Cátedra de Sostenibilidad está basado en buenas prácticas curriculares como las promovidas por la metodología CDIO. A partir de los 12 estándares de calidad de la metodología CDIO y del modelo de competencias en Sostenibilidad e Innovación de la Universidad del Magdalena se diseñó un curso interdisciplinario que brinda a los estudiantes los fundamentos básicos de la sostenibilidad desde el marco de referencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y además de crear conciencia sobre las problemáticas sociales, económicas y ambientales, busca promover soluciones creativas a las mismas.

Dentro de los principios curriculares que promueve la Cátedra se destaca: el aprendizaje contextualizado con la realidad global cambiante, a través de la puesta en marcha de proyectos con enfoques comunitarios, la formación de competencias

transversales y específicas en sostenibilidad que permite la integración efectiva del currículo, la evaluación por competencias de forma continua e integral, la aplicación de metodologías ágiles que promueven el aprendizaje activo y colaborativo y la formación de estudiantes con capacidad de liderazgo para armonizar el desarrollo sostenible desde un enfoque inter y transdisciplinario.

Por consiguiente, esta experiencia presentada se convierte en una práctica educativa resiliente que ha visto en la virtualidad oportunidades para fortalecer la enseñanza por competencias y restaurar las prácticas reflexivas, construyendo espacios colaborativos y dinamizadores del conocimiento, en donde la práctica docente se convierte en una experiencia crítica, formativa e investigativa.

REFERENCIAS

- Crawley, E., Malmqvist, J., Lucas, W., y Brodeur, D. (2011). The CDIO Syllabus v2.0 An Updated Statement of Goals for Engineering Education. *Proceedings of the 7th International CDIO Conference, Technical University of Denmark, Copenhagen,,* 41.
- Einarson, D., y Saplacan, D. (2017). Addressing Integrated Learning through Project-Based Courses - Five Years of Improvements. *13th International CDIO Conference* , (pág. 60). Calgary, Canada.
- Restrepo, G., y Lopera, M. (2015). CDIO: Una gran estrategia de formación en ingeniería. *Ingeniería y Sociedad*, 7.
- Stephens, ME, Hernández, M., Román, AC., Graham, RW., y Scholz. (2008). Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts nt. *J. Sustain. High. Educ.*, 9 , 317-338. <https://doi.org/10.1108/14676370810885916>
- NACIONES UNIDAS (2015): Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1, 21 de octubre.

Anexos (<https://bit.ly/305cSLF>)

[1]. Syllabus - Cátedra de Sostenibilidad Unimagdalena.

[2]. Modelo de Competencias en Sostenibilidad e Innovación de la Universidad del Magdalena.

[3]. Informe General – Cátedra de Sostenibilidad Unimagdalena 2019-II.

[4]. Informe General – Cátedra de Sostenibilidad Unimagdalena 2020-I.

[5]. Programa Integrador “Rejuveneciendo Pueblo Viejo”- Plan de Vida y Desarrollo Comunitario.

[6]. Programa Integrador “Rejuveneciendo Pueblo Viejo”- Matriz de Indicadores.

[7]. Registro de Experiencias Audiovisuales.

CAPÍTULO 92

LA MUJER Y LA MÚSICA EN AUSCHWITZ-BIRKENAU

Rocío González Cabello

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación que a continuación se presenta tiene unos objetivos muy definidos. Dentro del estudio no formal y la inclusión educativa e informativa, se busca resolver diversas cuestiones y hechos históricos, dentro de un difícil contexto. Un análisis del Holocausto a través del papel de la mujer y su importante contribución en la música y en la salvación de vidas en un campo de exterminio.

Objetivos:

¿Qué sabemos del Holocausto y la música?, mostrar el contenido marcando unos ejes principales:

1. La mujer en la música, las mujeres en campos de concentración y exterminio.
2. ¿Por qué la música, qué papel juega la mujer en este contexto?
3. Valores humanos y educativos que se pueden aprender a través de la música y la historia.

La investigación llevada a cabo desde 2009 por la doctoranda Rocío González Cabello tiene como uno de sus objetivos principales, mostrar la historia de las mujeres que formaban parte de las orquestas, la vida musical en los guetos y el papel de la música

en el campo de mujeres Auschwitz-Birkenau, mostrando con ello el rol llevado a cabo por las mujeres y su importante papel durante el horror vivido dentro de un campo de exterminio.

La función de la música a través del papel de la mujer, será analizada en obras musicales, así como en la organización y desarrollo de la orquesta, labores de las prisioneras, su jerarquía, apoyadas por recursos de archivo y testimonios reales.

Un recorrido basado en relatos directos de supervivientes, estructuración y estudio de los propios archivos del campo el cual pretende justificar el estudio de este trabajo, con la intención de resolver incógnitas y hechos de los cuales no existe un exceso amplio de información, aun menos en castellano.

Es fundamental para la educación actual conocer este periodo de la historia. El objetivo es fomentar la concienciación y el aprendizaje con actividades culturales que de una forma cercana y constructiva, ayuden a mantener la memoria viva y despierten el interés de todos nosotros, para no olvidar nunca este periodo y a todas sus víctimas. Reforzando también el importante papel de la mujer en la historia y en la música. Hay que tener en cuenta todos los antecedentes y cómo Auschwitz se materializó como la forma más eficiente de eliminación de todos aquellos seres que eran incapaces de reformar su forma de ser, según los parámetros establecidos. Basándose en el odio y el racismo extremo. María Roldan (2017).

El propósito de esta comunicación es aportar a la sociedad, empezando por los más jóvenes, la importancia de conocer la historia, mostrando el papel fundamental que jugó la música en un contexto extremo, donde se pretendía deshumanizar a todas las personas que eran deportadas a campos de concentración y exterminio. El acceso a información poco conocida, aportada y traducida al castellano ampliará una formación y conocimientos de una realidad poco conocida en España. Considerando esencial explicar la difícil unión entre un elemento cultural positivo como es la música, con otro muy negativo como es la intención de exterminar a millones de personas por motivos de raza, religión, orientación sexual o política.

El papel de la mujer será básico para analizar y estudiar su importante desarrollo, en un campo de exterminio, donde existió una orquesta exclusivamente de mujeres, creada por una mujer, dirigida por una famosa violinista, Alma Rosé, la cual ocupará una gran parte de la comunicación.

MÚSICA, AUSCHWITZ, MUJER, HOLOCAUSTO, EDUCACIÓN,
CONCIENCIAR

2. MÉTODO

La mujer en un campo de exterminio, una frase que guía esta investigación y pretende ser un estudio exhaustivo del papel fundamental que jugó la música y la mujer, durante la segunda guerra mundial.

Como problema principal, encontramos la escasez de documentos en castellano sobre la temática. Basándonos en los datos que se ha obtenido, muchos de los documentos fueron destruidos con la inminente llegada del ejército ruso, muchos supervivientes son de avanzada edad, la mayoría han fallecido en los últimos años... dados estos hechos, son pocas personas las que ya pueden dar testimonio directo de los acontecimientos citados. Otro hecho es que las autoridades del campo de Auschwitz, reconocieron a las orquestas como una labor más de trabajo, una rutina en el día a día de los prisioneros seleccionados para esta labor. Por esta razón no hay documentos que amplíen documentación comúnmente establecida como el resto de las labores. Así lo refleja Lachendro (2015), miembro de los archivos de Auschwitz.

Por lo tanto lo que busca esta investigación es recopilar toda la información posible, para seguir aportando pruebas fehacientes de uno de los peores periodos de la historia, reconociendo y ensalzando a la mujer, siguiendo con ello el objetivo de dar voz a los que ya no pueden y silenciar a los negacioncitas que hoy en día siguen justificando y rechazando la existencia de este hecho histórico.

La aportación de las historias de vida y el tratamiento cualitativo de las mismas, será esencial para contrastar y corroborar la información que se maneje. La perspectiva metodológica que se seguirá será la cualitativa, pretendiendo con ella comprender la experiencia de los sujetos principales. El interés por conocer el importante factor humano, su evolución y el poder de la música en situaciones extremas, marcaran el patrón de comunicación para incluir la música como medio de supervivencia y evasión.

Al existir de partida poca documentación sobre este tema tan específico, es preciso acudir a las fuentes primarias que se obtienen en los archivos de Auschwitz. Esta actuación ya se viene realizando de manera sistemática desde hace ocho años, en los que ya se ha recogido información valiosa y sensible para esta investigación. Los numerosos

museos, centros de memoria histórica, conversaciones con supervivientes aportan gran contenido a la investigación. Pudiendo marcar un método cuantitativo y cualitativo de los temas citados, que serán presentados en la comunicación oral.

3. RESULTADOS

Auschwitz fue el mayor y más extenso campo de concentración creado por la Alemania Nazi, donde se asesinaron mediante cámaras de gas, golpes, disparos, experimentos médicos, agotamiento y hambre a cerca de 1.300.000 personas. Este campo de exterminio fue ampliándose desde el inicio, llegando a contar con tres partes bien diferenciadas; Auschwitz I, Auschwitz II-Birkenau, Monowitz. Después de la creación de Auschwitz, el único fin era erradicar a toda la población judía y las personas consideradas inferiores a la raza aria.

Se llegó a diferenciar distintos tipos de presos, los cuales se distinguían entre otros motivos por los “privilegios” con los que podían contar; ropa limpia, ración de comida extra, trabajar bajo techo, condiciones que no deberían considerarse como privilegios si no como necesidad básica, pero en el contexto tratado son pequeños detalles que te podían salvar la vida. Entre estas personas privilegiadas encontramos a los músicos.

El desarrollo de todas estas funciones ocupa el eje principal de la investigación, llegando a recapitular y con ello recalcando los objetivos que se planteaban al origen de este proyecto que nos lleva a conocer como los primeros músicos reconocidos y autorizados por los miembros de las SS del campo, son presos políticos polacos que obtuvieron el consentimiento de formar una agrupación instrumental que más tarde llegaría a ser una orquesta con numerosos miembros activos. En el principio eran siete los componentes de la orquesta; entre ellos un violín, una trompeta, un contrabajo, un acordeón un saxofón y algún instrumento de percusión. Los instrumentos con los que tocaban, procedían de los músicos del pueblo vecino que estaba a pocos kilómetros del campo: Oswiciem, a los cuales se les había confiscado la mayoría de pertenencias. Más adelante estos instrumentos fueron reemplazados por aquellos que las familias pudieron enviar. La orquesta tocó por primera vez el día 6 de Enero del año 1941, en una pequeña actuación informal. Con la ampliación y el aumento de las deportaciones se crea la orquesta de mujeres de Birkenau, dirigida en los inicios por una presa política polaca, Zofia Chaikowska y sustituida por la virtuosa violinista Alma Rosé, sobrina del

compositor Gustav Mahler. Una orquesta creada bajo el mandato de la SS apodada como la “la bestia de Auschwitz”. Josep Gavaldá (2020). Bajo este contexto se puede llegar a suponer las condiciones en las cuales esta orquesta tenía que ensayar e interpretar.

“Kramer lloraba cuando tocábamos el “Traumeri” de Schumann [...]

Cuando se cansaba de su “trabajo”, venía y escuchaba música...”

Fania Fenelon, superviviente del campo de mujeres de Birkenau

El papel de la mujer en esta orquesta fue determinante para la historia de Auschwitz, el conjunto musical, la jerarquía establecida, los ensayos, las actuaciones, el componente psicológico etc... serán analizados en la comunicación oral.

4. DISCUSIÓN

Es realmente complicado no implicarse emocionalmente en la temática tratada, por eso se considera esencial también en la línea de investigación, la aportación musical ofrecida. Dada la condición de músico, violinista a la que pertenezco el poder haber estudiado y desarrollado el estudio musical de ciertas partituras, textos y comunicaciones orales, llevan al aporte social, empático y educativo a otro nivel. Es por ello que desde las edades más tempranas han de conocerse los hechos ocurrido hace poco más de setenta años, más aun utilizando la música como lenguaje universal. A través de la música y los documentos obtenidos se ofrece un mayor aporte educativo, cultural que harán de ello una mayor comprensión.

Procede ahora llevar a cabo la evaluación del estudio de casos, extractando los resultados obtenidos, analizando y evaluando los objetivos que se proponían con el inicio de esta investigación.

Por ello recapitulamos a la problemática con la que nos encontrábamos al principio de esta investigación. La dificultad de encontrar textos, documentos y archivos en lengua castellana, estando la mayoría de estos en polaco o alemán. Debido a esto ha sido más laborioso el trabajo de traducir, redactar y sintetizar los documentos a los que se ha podido acceder en los archivos estudiados.

Se puede considerar durante este periodo a la música como un “instrumento de doble filo”. Fue un método de tortura, burla, pero también un medio de salvación y de vida. En la investigación se ha contado con cartas originales de miembros de la orquesta

solicitando corroborando esta información. Con el aumento del número de presos en el campo y la oportunidad de vida que suponía estar en la orquesta las solicitudes para poder ser partícipe de la agrupación incrementaban notablemente. Por este motivo el primer director de la orquesta del campo principal, Franciszek Nierychło, organizó unas audiciones para seleccionar a los mejores músicos. Estas pruebas suponían un duro paso para las personas que optaban a este puesto, ya que significaba ser aceptado y tener cierta posibilidad de sobrevivir o ser rechazado lo que conllevaba en la gran mayoría de casos, estar destinado a la muerte. Las orquestas contaban con su director, asistentes, copistas, personas encargadas de la “administración”, orden, cuidado y manejo de archivos, partituras e instrumentos. De igual forma se estableció la orquesta de mujeres de Birkenau. La organización, funcionalidad y jerarquía de presos, quedó establecida desde el inicio, siendo consciente de la importante situación al tener una orquesta formada solo por mujeres. El papel que juega la mujer en esta investigación es básica, el rol y su función a nivel musical fue determinante y conocida a pesar del intento de exterminio y aniquilación de todas ellas.

5. CONCLUSIONES

“Las mujeres judías protagonizaron actos verdaderamente heroicos durante el holocausto. Enfrentaron peligros y trastornos inimaginables, como sus tradiciones puestas cabeza abajo y sus cónyuges enviados a los campos de exterminio; ellas mismas se vieron impedidas de desempeñar su labor de cuidadoras y empujadas a incorporarse a la fuerza de trabajo, donde fueron víctimas de la humillación y de los abusos. A pesar de los peligros y de la atrocidad, se sumaron valientemente a la resistencia, introdujeron en los guetos alimentos de contrabando e hicieron sacrificios desgarradores para mantener vivos a sus hijos. Su valentía y su compasión son motivo de estímulo hasta el día de hoy”.

Ban Ki-Moon, Secretario General de las Naciones Unidas 27 de enero de 2011.

Pese a su constitución física, muchas mujeres se vieron obligadas a desempeñar trabajos forzados, que junto con la malnutrición y la tensión afectaron en todos los niveles que se puede ver afectada una persona: emocional, física y psicológicamente.

Los numerosos actos para la deshumanización de las víctimas como los hacinamientos en los guetos, las situaciones extremas, el miedo, los abusos, las

violaciones...aumentaron el nivel de ansiedad y dolor de las mujeres. Pese a lo extremo de la situación, muchísimas mujeres dieron muestras de determinación, liderazgo, compasión, dedicación, valentía y fuerza de voluntad para sobrevivir, ejemplo de muchas de ellas se puede ver en la orquesta citada desde el inicio de la comunicación. Es básico conocer el papel que jugó la mujer durante toda la segunda guerra mundial, hasta su transporte a los campos de exterminio, pasando por los guetos y por las numerosas medidas que se tomaron desde que Hitler asciende al poder. La terrible cronología del Holocausto nos lleva a conocer numerosas historias, pero el poder de la música y la valentía de muchas mujeres llevan a dejar una frase que marcará la investigación; la orquesta de mujeres de Birkenau me salvó la vida, la música me salvó la vida. Anita Lasker (superviviente de la orquesta de mujeres de Birkenau).

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D. F. (México): Paidós.
- Ban Ki-Moon, Secretario General de las Naciones Unidas 27 de enero de 2011.
- Buendía, L. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En Colás, M. P., y Buendía, L., *Investigación educativa* (pp. 201-248). Sevilla: Alfar.
- Cea, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Gavaldá, Josep María Mandel, la "bestia" antijudía de Auschwitz, 2020.
- Lachendro, Jacek; *Auschwitz Studies 27*, Oswiecim; 2015.
- Piotr M.A. Cywinski; Jacek Lachendro; Piotr Setkiewicz: *Auschwitz de la A a la Z: Historia del campo*, Trad. Bárbara Aguilar Hernandez y Jarek Mensfelt. Oswiecim, 2015.
- Roldan, María; *Auschwitz y la problemática del hombre postmoderno. Bauman y el nuevo enfoque sociológico antropológico*; 2017.
- Stroumsa, Jacques. *Violinist in Auschwitz: From Salonica to Jerusalem 1913-1967*. Trad. James S Brice, 1996.
- Sweibocka, Teresa. *Auschwitz: A History in Photographs*. Indiana University Press and Ksiazka I Wiedza, Bloomington and Warsaw, 1993.

Sybil. *Art, Music and education as strategies for Survival: Theresienstadt 1941-1945*,
Londres, Herodias, 2000.

CAPÍTULO 93

EL TDA/H A TRAVÉS DEL CUENTO. PROPUESTA PREVENTIVA PARA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN UNA ASOCIACIÓN

Mariano G. Fernández Almenara y Lucía García Lechuga

1. INTRODUCCIÓN

Son numerosas las definiciones del TDA/H, si bien con múltiples. El *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (APA, 2014) plantea la descripción diagnóstica como un patrón persistente de inatención e hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento social y académico/laboral. Además, el manual aclara que estas manifestaciones deben estar presentes en múltiples contextos (casa, escuela/trabajo...).

Los niños, desde que empiezan a comprender el lenguaje y durante toda la etapa preescolar, tienen una predisposición natural hacia la escucha de relatos y narraciones. Si los textos elegidos son breves, el éxito está más que asegurado, dada la consustancial dificultad que a estas edades presentan para mantener la atención durante períodos extensos (Nobile, 1992), cuanto más si nos encontramos ante sujetos a quienes se le puede diagnosticar TDAH.

Trabajaremos con materiales publicados/editados y con propuestas o elaboraciones propias, dado que estas últimas cuentan con la ventaja de resultar especialmente motivadoras. Si disponemos de ellos de una manera física y no digital se podrán apreciar mucho más los detalles, fomentando consigo la curiosidad de los niños y niñas.

Es una propuesta diseñada para ser trabajada a lo largo de un curso académico completo, favoreciendo así la atención continuada al tema, normalizando la presencia de rasgos y comportamientos característicos de TDAH en el grupo y fortaleciendo el entendimiento de sus dificultades y su aceptación, así como estimulando el desarrollo de valores como son la cooperación, la ayuda y el apoyo entre iguales. La temporalización del proyecto que proponemos es que cada mes se trabajen dos narraciones, contando para ello con un mínimo de una sesión semanal.

2. MÉTODO. DE LA TEORÍA A LA PRAXIS

2.1. El trastorno TDA/H

Son numerosas las definiciones del TDA/H, si bien con múltiples coincidencias (Feaadah, 2001; Rodríguez Gordo, 2010; American Psychiatric Association, 2002; Casajús, 2009; Lavigne y Romero, 2010; Mena, 2011; Miranda-Casas et ál., 2004; González y Navarro, 20013; etc.).

El *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (APA, 2014) plantea la descripción diagnóstica como un patrón persistente de inatención e hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento social y académico/laboral. Además, el manual aclara que estas manifestaciones deben estar presentes en múltiples contextos (casa, escuela/trabajo...).

El diagnóstico del TDAH no se suele establecer hasta la edad de 6-7 años, pues hasta entonces los niños no presentan patrones de conducta fijos. Ahora bien, pueden existir signos clínicos de alerta en Educación Infantil que hagan sospechar de un posible patrón compatible con un cuadro de TDAH. Si bien la literatura científica apoya la validez conceptual del trastorno en niños infantil (Bauermeister Baldrich y Matos Román, 2011).

Proponemos la siguiente: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o síndrome por déficit de atención (SDA) es un trastorno neurobiológico, de carácter crónico, que conlleva una inmadurez en los sistemas que regulan el nivel de movimiento, la impulsividad y la atención que afecta entre un 5 y un 10% de la población infantil. Los niños son tres veces más propensos que las niñas a padecerlo, aunque todavía se desconoce la causa. En general, este trastorno, va unido a la hiperactividad o exceso en la actividad, o que el déficit de atención es consecuencia inevitable de la hiperactividad.

Podemos definirla como un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad/impulsividad, cuya presencia se detecta antes de los siete años de edad y las alteraciones provocadas por los síntomas se presentan como mínimo en dos ambientes, afectando la actividad social, académica y laboral.

En muchas ocasiones está asociado con otros trastornos comórbidos (trastornos psiquiátricos asociados al TDAH que complican el diagnóstico, empeoran la evolución y

puede que exista una menor respuesta al tratamiento) (González, et ál. 2013). En algunos casos la comorbilidad puede ser el resultado de un TDAH no detectado a tiempo y que no ha sido tratado de forma adecuada. Por lo que es importante tener en cuenta que una detección precoz, ya que disminuye el riesgo de aparición de trastornos comórbidos (Barkley, 2007). Algunos de ellos son: trastorno negativista, trastorno del sueño, trastorno de conducta, trastorno de ansiedad, trastorno del espectro autista, tics, trastorno del ánimo, etc.

Pese a que pueda existir sospecha clínica en niños de menos de 6 años el diagnóstico de TDAH requiere haber superado esta edad. Además, es frecuente que el TDAH se reconozca en los niños cuando comienza la educación primaria, coincidiendo con dificultades en el rendimiento escolar y la presentación de problemas sociales (Rief, 2008).

Los síntomas nucleares pueden presentarse de distintas maneras y son independientes unos de otros. No todos los niños con el trastorno manifiestan los mismos síntomas ni con la misma intensidad. Es decir que un niño con TDAH puede manifestar sólo uno de estos tres síntomas. Según el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos* hay tres presentaciones (APA, 2014): 1) Presentación predominante de falta de atención: la conducta prevalente es el déficit de atención; 2) Presentación predominante impulsividad/hiperactividad: la conducta prevalente es la impulsividad y/o hiperactividad; y 3) Presentación combinada déficit de atención e hiperactividad/impulsividad: presentan los tres síntomas nucleares (déficit de atención, hiperactividad e impulsividad).

Respecto al origen de este trastorno, no se puede identificar una sola causa. Se considera que es un trastorno heterogéneo con diferentes subtipos, resultado de las distintas combinaciones de los diversos factores de riesgo que actúan conjuntamente.

Sin embargo, sí que se ha identificado que las causas del TDAH se deben a factores principalmente genéticos y ambientales (prenatales, perinatales, y postnatales).

Encontramos en concreto tres tipos o variantes de este trastorno que en función del síntoma más predominante dentro de él se define de una manera u otra:

1) Presentación combinada: TDAH, en el que predomina tanto la falta de atención como la hiperactividad. (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad).

2) Presentación predominante con falta de atención: TDA (Trastorno por Déficit de Atención).

3) Presentación predominante hiperactiva- impulsiva.: TDH (Trastorno por Déficit de Hiperactividad).

Actualmente las siglas TDAH se refieren al trastorno, sin especificar el subtipo.

1) TDAH en el cual predomina la hiperactividad e impulsividad. Los niños que tienen este tipo de TDAH presentan síntomas de hiperactividad y sienten la necesidad de moverse constantemente por lo que esto los lleva a tener dificultad para controlar sus impulsos. Generalmente no tienen problema con la falta de atención. En el aula esto se ve fácilmente ya que les cuesta permanecer sentados y controlar su comportamiento, ya que para ellos es muy difícil esperar su turno de palabra o escuchan instrucciones.

2) TDA en el cual predomina la falta de atención. Los niños con este tipo de TDAH tienen dificultad para poner atención, por lo que se distraen con facilidad, pero no tienen mayor problema con la impulsividad o la hiperactividad. A veces se denomina de manera no oficial como Trastorno por Déficit de Atención (o TDA). Estos niños pueden “pasar inadvertidos” porque no molestan en clase. De hecho, es posible que parezcan tímidos. Aunque puede que no tengan problemas de conducta importantes, su inatención puede provocarles muchas otras dificultades ya que su gran dificultad se traslada en seguir instrucciones, prestar atención a los detalles, terminar una tarea u organizarse de forma adecuada, por lo que les cuesta llevar a cabo una rutina diaria.

3) TDAH combinado. Los niños que tienen este tipo de TDAH muestran problemas significativos, tanto de hiperactividad/impulsividad como de falta de atención. Sin embargo, puede que al irse acercando a la adolescencia disminuyan gradualmente sus problemas de hiperactividad/impulsividad.

4) Por último, las siglas TDA son utilizadas en muchos casos para referirse al subtipo inatento y las siglas TH suelen referirse al subtipo de predominio impulsivo-hiperactivo. De esta manera, al leer TDA y/o TH, ya se sabe que es un “Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad” y el subtipo.

2.2. Inclusión y normativa

“La inclusión educativa es una descripción internacional que tiene su fundamento ideológico en la declaración universal de los derechos humanos”. (Moriña, 2002, p. 395).

Arnai y Bunch (2015, p. 1) señalan que la inclusión es formar parte de un todo, no dejar fuera, sino unificar: “La educación inclusiva tiene por bandera los derechos

humanos y la equidad debido a la defensa que realiza de los alumnos más vulnerables a los que considera un valor educativo”. Para que se produzca una educación inclusiva debe de existir una correcta actitud, no hay lugar para prejuicios, todo el alumnado debe de sentirse seguro y respetado por los agentes educativos. Por ello, el modelo de escuela ideal, es aquel que se ajusta a las necesidades de cada niño, a sus características y les hace ver sus capacidades. Nos encontraremos con múltiples maneras de educar, tan distintas como niños, todo esto dentro de una misma idea de educación, entendiéndola como atención a la diversidad, y esta diversidad a su vez como inclusión.

Es sabida la necesidad de que la educación atienda a todas las potencialidades -y necesidades- del educando. Es fundamental que el sistema educativo coloque en primer plano la importancia de proyectar, desde los primeros años, la intervención educativa desde un marco pedagógico y axiológico global, que permita el desarrollo integral de los alumnos (López-García-Torres, 2011). La Educación Infantil siempre tiene como objetivo optimizar al máximo el desarrollo integral de los niños (cognitivo, comunicativo, psicomotor, socio-afectivo...).

Por otro lado, no debemos olvidar que los aprendizajes en esta etapa se favorecen, según el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*, desde el acercamiento a la experiencia, por medio de actividades globalizadas que tengan significado para los niños, aplicándose en un ambiente de afecto y confianza. Además, se tendrán en cuenta las diferencias individuales de los niños que, más allá de las inherentes al periodo evolutivo 0-6 años, son las que recoge el real decreto en su *Artículo 8. Atención a la diversidad: “La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración”*.

Es decir, ya desde esta etapa se deberá atender a la diversidad del alumnado favoreciendo la inclusión de las diferencias en el aula y centro escolar.

Atender a las necesidades específicas de apoyo educativo que puedan presentar los alumnos en Educación Infantil no es una tarea sencilla, ya que esto supone dar un salto cualitativo en el proceso educativo. La educación inclusiva supone, según la UNESCO (2008, p. 10), “la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos”.

Por ello es necesario crear entornos de enseñanza-aprendizaje llenos de recursos personales y materiales donde *todos* los alumnos reciban una respuesta adecuada a sus necesidades personales. ¿Y a qué nos referimos *con alumnos de necesidades específicas*? A “los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar” (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, art. 71*). Es en esta ley donde por primera vez en la normativa educativa del Gobierno de España se explicita dentro del grupo de *alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* al colectivo de alumnos que presentan trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).

Los alumnos de Infantil se encuentran en un estadio madurativo en el que ven cómo sus conductas van madurando hacia maneras de estar, actuar, aprender... más atentas y pausadas. Sin embargo, como sabemos, hay niños que tendrán severas dificultades relacionadas con la de inatención y la hiperactividad-impulsividad. Se trata de niños a quienes, con el tiempo, se les diagnosticará de TDAH.

2.3. Los cuentos en infantil y primaria

Hasta el siglo XIX no existen libros destinados a un público infantil como tal. Va a ser a partir de entonces cuando se escriban libros específicamente destinados a este tipo de público. La imagen de la infancia en este siglo empieza a cambiar, apareciendo así “*los niños*” y una nueva sociedad en la que premia la educación, la ciencia... Coincide con el cambio de mentalidad de la época. (Mata, 2017).

Actualmente disponemos de multitud de tipología de libros, conviven libros escritos para niños y jóvenes, otros destinados únicamente a un público adulto, y libros destinados para toda clase de públicos, porque a veces es necesario que los mayores leamos cuentos infantiles para entender mejor los puntos de vista e interés de los niños o por simple placer de revivir la infancia.

Los niños empiezan a formarse antes de aprender a leer. Será la familia el principal agente de socialización que los niños y niñas conozca. A través de la oralidad les van a ir

narrando historias, y estas historias serán los posteriores cuentos y propician modelos conductuales para empezar a educar a sus hijos e hijas.

En la edad infantil es inevitable no sentirse atraído por los cuentos, las formas, ilustraciones, colores... y es nuestro papel, tanto de padres como docentes, acercar este recurso, que previamente seleccionado, puede garantizar un mayor desarrollo cognitivo, pues, desde muy pequeños estamos haciéndoles ver lo que está bien y lo que está mal a través de los relatos (tanto de manera oral como escrita) (Martínez, 2011).

Los niños, desde que empiezan a comprender el lenguaje y durante toda la etapa preescolar, tienen una predisposición natural hacia la escucha de relatos y narraciones. Si los textos elegidos son breves, el éxito está más que asegurado, dada la consustancial dificultad que a estas edades presentan para mantener la atención durante períodos extensos (Nobile, 1992), cuanto más si nos encontramos ante sujetos a quienes se le puede diagnosticar TDAH.

Son muchos los autores y especialistas educativos que vienen insistiendo en el relevante papel que la narración de historias adquiere en la formación del alumnado, ya desde la etapa de Educación Infantil. Entre las razones que aportan, destacamos la idea de que ofrece a los niños posibilidades ricas de desarrollo emocional, afectivo, lingüístico, intelectual y social (Saneleuterio, 2009, p. 319; López Tamés, 1985, p. 117).

Como remarca Alison Lurie (1998, p. 196), la inclinación natural del ser humano hacia los elementos musicales y folklóricos es especialmente evidente durante la etapa de la infancia. Se trataría, al mismo tiempo, de combatir la pobreza que presenta la escuela en la educación de la sensibilidad estética (López-García-Torres & Saneleuterio, 2015), aprovechar estos sentimientos y canalizarlos hacia nuestros objetivos de educación social, propiciando al mismo tiempo que el aprendizaje resulte significativo.

Nuestra propuesta pretende ocuparse del TDAH a través de géneros narrativos, por su valor educativo en esta etapa. Asimismo, resulta una herramienta de conocimiento y entendimiento del TDAH, pues la literatura infantil, además de ofrecer modelos de conducta a través de la identificación con los personajes, también impulsa el desarrollo del conocimiento.

A estas edades los niños son capaces de asimilar los conceptos especialmente de lo que examinan (Bettelheim, 1994). Lo asimilan desde sus experiencias como prelectores, acumulándolos como preceptos en su “conciencia ingenua” (Bermúdez Gómez, 2007, p. 342).

Por tanto, es importante que identifiquen y vean reflejados en los cuentos los síntomas que ellos mismos experimentan a diario. Así logramos “aliviar tensiones, angustias y miedos, favoreciendo la introspección y ayudando al crecimiento emocional y psicológico” (Bueno y Caldin, 2002, p. 158).

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Población y análisis de necesidades

La propuesta de intervención se va a realizar en la Asociación TDAH de Granada. El Asociacionismo es un Derecho reconocido en la *Constitución Española* (1978) en su art. 22. Las Asociaciones en el ámbito de la Comunidad Autónoma Andaluza se rigen por dos leyes: *Ley Orgánica 1/2002 de 22 Marzo* (es un derecho fundamental de especial protección y por tanto se regula por la norma de mayor rango); y *Ley 4/2006 de 23 Junio Asociaciones de Andalucía* (se recogen los preceptos redactados de conformidad con la normativa de directa aplicación en todo el Estado Español).

El contexto familiar es muy diverso. Predominan las familias tradicionales y varias monoparentales, cuya principal cabeza familiar es la madre. Los padres son un pilar importante, sino que vemos como este rol también lo ocupan los abuelos.

Tras observaciones y entrevistas se ha realizado el siguiente análisis DAFO para poder tener constancia de cuáles son las necesidades del centro y por consiguiente la justificación de esta propuesta de intervención.

Debilidades:

Profesorado habituado a impartir las clases de una manera tradicional.

Mal hábito lector, poco interés por la lectura.

Desconocimiento de discapacidades por parte de los alumnos.

Alumnos impulsivos.

Existen rencillas entre compañeros de clase y en ocasiones se meten los unos con los otros por cuestiones físicas.

Amenazas:

Algunos docentes son reacios al cambio dado a la legislación quienes pese a animar el cambio también siguen fomentando una manera tradicional de impartir las clases.

Fortalezas:

Alumnos responsables y comprometidos.

Comunicación constante con los padres.

Actividades culturales.

Padres participativos.

Interés por la literatura.

Oportunidades:

Cambio de concienciación de la ciudadanía que apuesta por una educación con más diversidad.

La creación de eventos y organizaciones que promueven la lectura.

A través del cuento se capta mejor la atención de los alumnos y se motivan más, pues lo ven como un recurso más innovador y llamativo.

3.2. Objetivos generales

La propuesta de intervención tiene recogidos una serie de objetivos que a su vez se pueden vincular con los objetivos que se recogen en la legislación, LOMCE (ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). Este proyecto de intervención pretende desarrollar en los alumnos todas sus capacidades en orden a una educación integral. Los objetivos generales a alcanzar son:

4. Tomar consciencia del yo, cuáles son mis virtudes, como me afecta y como afecto a la sociedad.
5. Potenciar la autoestima y empatía.
6. Fomentar la participación, la libertad de opinión.
7. Fomentar el hábito lector.
8. Regular la impulsividad.
9. Aceptar la dificultad y valorar los esfuerzos.

3.3. Temporalización

Es una propuesta diseñada para ser trabajada a lo largo de un curso académico completo, favoreciendo así la atención continuada al tema, normalizando la presencia de rasgos y comportamientos característicos de TDAH en el grupo y fortaleciendo el entendimiento de sus dificultades y su aceptación, así como estimulando el desarrollo de valores como son la cooperación, la ayuda y el apoyo entre iguales. La temporalización

del proyecto que proponemos es que cada mes se trabajen dos narraciones, contando para ello con un mínimo de una sesión semanal.

Trabajaremos con materiales publicados/editados y con propuestas o elaboraciones propias, dado que estas últimas cuentan con la ventaja de resultar especialmente motivadoras.

4. CONCLUSIONES

La experiencia llevada a cabo en el taller de la Asociación ha resultado altamente motivadora en dos grandes líneas. La primera, respecto a su interés y aprendizaje de la escritura; la segunda, respecto a su sensibilización y acercamiento a un trastorno cuyos primeros síntomas comienzan a visibilizarse y requieren de un tratamiento.

La propuesta de intervención ha tenido como finalidad promover ambientes inclusivos, reflexionar sobre la diversidad y ser conscientes de hasta qué punto esta diversidad e inclusión van de la mano. Los cuentos son recursos muy atractivos para los alumnos y a los que cada vez se les está dando un papel más didáctico.

El cuento debe de dejar de ser visto como exclusivamente infantil y mirarlo como una herramienta con la que hacer emocionar y reflexionar, con la que abordar temas importantes y propiciar una mayor participación.

Hoy día nos encontramos con un sistema educativo que apuesta por la inclusión de todo el alumnado, una legislación que pretende sentar las bases de la misma. Los docentes y formadores disponemos de libertad de decisión en torno a la metodología y apostamos por una temporalización flexible. Los docentes debemos ser creativos para hacer lo más atractivo posible las actividades que proponemos, y he aquí la justificación para esta intervención a través de cuentos. Los conceptos desarrollados se han tratado de manera progresiva, desde la toma de consciencia, pasando por una propuesta de mejora del hábito lector y la comunicación del aula, hasta la reflexión de situaciones sobre atención a la diversidad, haciendo propuestas de mejora inclusivas.

REFERENCIAS

American Psychiatric Association (APA) (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Andreu, N. & otros (2016). El TDAH a través de narraciones ilustradas. Propuesta preventiva para el aula de infantil. *EA, Escuela Abierta*, 19, 119-157.
- Barkley, R. A. (2007). School Intervention for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Where to From Here? *School Psychology Review*, 36 (2), 279-286.
- Bauermeister Baldrich, J. J. y Matos Román, M. (2011). El TDAH en preescolares: validez, diagnóstico, prevención y tratamiento. *Apuntes de Psicología*, 29 (2), 205-225.
- Bermúdez Gómez, E. (2007). Imagen y texto literario: el cuento para prelectores. En P. C. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (Coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 339-346). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.
- Casajús, A. (2009). *Didáctica escolar para alumnos con TDA-H*. Barcelona: Horsori.
- Conde Vélez, S. & Ávila Fernández, A. (2014). Estudio exploratorio sobre gestión de convivencia en centros con buenas prácticas. *EA, Escuela Abierta*, 17, 157-174. http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea17/11-conde17.pdf
- Feaadah. (2016). *Sobre el TDAH Feaadah*. Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad. <http://www.feaadah.org/es/sobre-el-tdah/>.
- Fernández, M. G. & Conde, A. (2017): los cuentos y el cómic como instrumento pedagógico para una educación inclusiva. En El Homradi, M., Ávalos, I. & Báez, D. E, (Coords.), *Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa* (pp. 131-139). Granada: Comares.
- Fundación CADAH. (2016). *Definición y características TDAH según el DSM-IV*. Fundación CADAH. <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/definicion-y-caracteristicas-del-tdah-dsm-iv.html>.
- González, C. & Navarro I. (coord.) (20013). *El TDA-H desde una perspectiva multidisciplinar*. Alicante: Limencop.
- González, C., Navarro, I. & Carrascosa, N. (2013) Introducción al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA-H) desde las perspectivas psicopedagógica y clínica. En González, C. & Navarro I. (coord.) *El TDA-H desde una perspectiva multidisciplinar*. Alicante: Limencop.

- Lavigne, R. & Romero, J. (2010). *El TDA-H ¿qué es?, ¿qué lo causa?, ¿cómo evaluarlo y tratarlo?* Madrid: Pirámide.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* núm. 295, de 10 diciembre de 2013. España.
- López Tamés, R. (1985). *Introducción a la literatura infantil*. Santander: Universidad de Santander.
- López-García-Torres, R. (2011). Los valores de la Educación Infantil en la Ley de Educación Andaluza y sus implicaciones educativas. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63 (4), 83-94.
- López-García-Torres, R. y Saneleuterio, E. (2015). Los valores estéticos y literarios en la Ley de Educación de Andalucía: estudio para su revisión. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la Sociedad*. Vol. 1 (pp. 315-326). Cádiz: Bubok. <http://avanza.uca.es/aidipe2015/libro/volumen1.pdf>
- Martinez Urbano, N. (2011). El cuento como instrumento educativo. *Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-8.
- Mata, J. (2008). Leer cómo, enseñar qué (los formadores en lectura). *La lectura en España. Informe*, 209-219.
- Mena, B (2011). *El alumno con TDAH. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Mayo Ediciones.
- Mena, B. (2013) Intervención desde el ámbito escolar en TDA-H. En Introducción al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA-H) desde las perspectivas psicopedagógica y clínica. En González, C. & Navarro I. (coord.) *El TDA-H desde una perspectiva multidisciplinar*. Alicante: Limencop.
- Miranda-Casas, A., Jarque, S. & Soriano, M. (2004). Trastorno de hiperactividad con déficit de atención: polémicas actuales acerca de su definición, epidemiología, bases etiológicas y aproximaciones a la intervención. En Mulas, F. (ed.), *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*. Barcelona: Viguera.
- Miranda-Casas, A., Jarque, S. & Tàrrega, R. (2006). Interventions in school setting for students with ADHD. *Exceptionally*, 14, 36-52.
- Moriña, A. (2002). *El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial*. *Revista de Educación*, 327, 395-416.
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Madrid: Morata.

- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado* núm. 185, de 4 enero de 2007. España.
- Rief, S. F. (2008). *Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad: técnicas, estrategias para el tratamiento del TDA/TDAH*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Gordo, M. (2010). *Hiperactividad y atención*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, J. (2013). TDAH en Educación Primaria. En A. Caruana (Coord.), *Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje* (pp. 328-338). Valencia: Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Comunitat Valenciana.
- Saneleuterio, E. (2009). Disfrutar en verso: la poesía en el aula de Infantil. En A. Ortega (Coord.). *Los Clásicos y su influencia en la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 317-327). Valencia: Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir".

CAPÍTULO 94

RESULTADOS DE UN SEMINARIO INTERNIVELAR Y VIABILIDAD DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA DURANTE EL CONFINAMIENTO POR LA PANDEMIA COVID-19

Cristina Pascual-Arias

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación trata sobre un seminario internivelar de Formación Permanente del Profesorado (FPP) sobre Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) durante los meses de confinamiento debido a la pandemia COVID-19. Primero se comprobará cómo fue el funcionamiento y desarrollo de dicho seminario; después se recoge la percepción de sus participantes sobre el grado de viabilidad de sus prácticas de EFyC en la situación de educación a distancia que se generó.

1.1. ¿Qué es la Evaluación Formativa y Compartida?

Actualmente los modelos tradicionales de evaluación educativa están dejando paso a otros enfoques alternativos, en los que la evaluación no se centra únicamente en la calificación de un examen final, sino que está orientada a la mejora del aprendizaje del alumnado (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

Uno de estos modelos es la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC). La evaluación formativa se basa en utilizar la evaluación para mejorar en tres perspectivas: (a) el aprendizaje del alumno; (b) la docencia del maestro; (c) el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo (López-Pastor, 2009). Con el fin de complementar esta evaluación formativa y hacer que también sea compartida, se debe dar importancia a la participación del alumnado en la evaluación, sobre todo mediante el diálogo entre el profesor y el alumnado, con procesos de autoevaluación y/o evaluación entre iguales (López-Pastor, 2009).

En los últimos años son numerosos los estudios que avalan la EFyC como método de evaluación con resultados generalizados en todas las etapas educativas (Fraile et al., 2018;

Gallardo y Carter, 2016; Hortigüela et al., 2019; López-Pastor, 2009; López-Pastor et al., 2008; Romero-Martín et al., 2016): (a) el alumnado mejora notablemente su propio aprendizaje, aprende mejor y con mayor motivación; (b) mejora el rendimiento académico del alumnado; (c) el alumnado desarrolla su autonomía en su proceso de enseñanza-aprendizaje y asume mas responsabilidad en el mismo; (d) desarrolla la autocrítica y el análisis crítico del alumnado; (e) permite al profesorado reconducir tanto su práctica docente como el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las evidencias que recoge.

Actualmente hay experiencias que han encontrado resultados muy positivos en todas las etapas educativas, desde Educación Infantil y Primaria (Fernández et al., 2019; Pascual-Arias et al., 2019; Reyes, 2019), hasta Educación Universitaria (Hortigüela et al., 2015; Molina et al., 2019; Sonlleve, 2019), pasando por Educación Secundaria Obligatoria (Fuentes, 2019).

1.2. ¿Cómo se plantea la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Permanente del Profesorado?

La EFyC es un modelo de evaluación al que los docentes acceden por una de estas dos vías: (a) a través de los aprendizajes y competencias adquiridas en la FIP (Molina y López-Pastor, 2019); (b) a través de la Formación Permanente del Profesorado (FPP) (Pascual-Arias y López-Pastor, 2019).

Nuestro Seminario de FPP sobre EFyC se encuentra en la segunda vía. Este seminario lleva desarrollándose los últimos cuatro cursos escolares y ha pasado a ser la actividad principal del Proyecto de Innovación Docente “La evaluación formativa y compartida en educación. Transferencia de conocimiento entre Universidad y Escuela”. El Seminario sobre EFyC se desarrolla en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid) y acuden a él docentes de todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta Educación Universitaria (Pascual-Arias y López-Pastor, 2019; Pascual-Arias et al., 2019).

El funcionamiento del seminario transcurre en dos ámbitos: (a) en las aulas de cada docente, donde estos desarrollan, su práctica de EFyC a través de ciclos de Investigación-Acción (I-A); (b) en el seminario, donde todos los docentes llevan a cabo una serie de dinámicas a lo largo de cada curso de manera colaborativa (elaboración de informe de

buenas prácticas, debates sobre lecturas de EFyC y puesta en común de inquietudes, dudas y experiencias).

Los resultados del seminario durante estos cursos son muy positivos; los docentes encuentran un espacio de trabajo colaborativo en el que aprenden de sus compañeros con las mismas inquietudes y predisposición positiva hacia la formación permanente, como ocurre en otros grupos de FPP (Barba-Martín et al., 2016; Córdoba et al., 2016; Cubero-Ibáñez et al., 2018; López-Pastor et al., 2015).

1.3. ¿Por qué es relevante la Evaluación Formativa y Compartida durante el confinamiento y situación de educación a distancia?

Nuestro seminario de FPP sobre EFyC toma especial relevancia cuando la pandemia COVID-19 ocasiona una crisis sanitaria que obliga a una situación de confinamiento generalizada durante los últimos meses del curso 2019/2020. Esta situación generó un cambio radical del sistema educativo presencial a un sistema de educación a distancia en todas las etapas educativas. Según las instituciones y administraciones educativas españolas, la educación a distancia debía sustentarse en dos pilares: la educación digital y la evaluación continua y formativa (ORDEN EFP 365/2020). Hemos de resaltar que estos dos aspectos ya se contemplaban en la legislación vigente de todas las etapas educativas, tanto a nivel nacional como a nivel autonómico.

Ante esta situación de crisis sanitaria y confinamiento domiciliario, los docentes que forman parte de nuestro seminario se encontraron ante un escenario totalmente desconocido: (a) fue necesario cambiar la praxis educativa para adaptarla a la educación a distancia, especialmente en lo relativo a la evaluación; (b) el seminario de FPP sobre EFyC tomó una especial relevancia: pasó a convertirse en un grupo de trabajo y apoyo, en el que intentar solventar las dudas y retos para desarrollar las prácticas de EFyC, para que siguieran siendo viables en esta situación excepcional.

Por todo ello, los objetivos principales de nuestro estudio son:

- Realizar una comparativa sobre el funcionamiento del seminario de FPP de EFyC antes y después de la situación de confinamiento y educación a distancia generada por la pandemia COVID-19.
- Analizar en qué grado los sistemas de EFyC que desarrollan los participantes del seminario en todas las etapas educativas, son viables durante los meses de

confinamiento y educación a distancia a consecuencia de la pandemia COVID-19.

2. MÉTODO

2.1. Diseño metodológico

El diseño metodológico de la investigación ha sido un estudio de caso (Stake, 2005) con los participantes del seminario de FPP en el que todos ellos realizan EFyC en sus aulas.

2.2. Muestra

Los participantes de nuestro estudio son 18 docentes de todas las etapas educativas, todos ellos participantes activos del seminario de FPP sobre EFyC: (a) 1 docente de Educación Infantil; (b) 9 docentes de Educación Primaria; (c) 1 docente de Educación Secundaria; (d) 7 docentes de Educación Universitaria.

2.2. Técnicas obtención de datos

Para la obtención de datos utilizaremos dos instrumentos:

- “Actas de reuniones del seminario”. El contenido de las reuniones del seminario de FPP sobre EFyC siempre queda recogido en actas. Para este estudio utilizaremos todas las actas del curso 2019/2020, especialmente las 3 actas correspondientes a las reuniones de abril, mayo y junio, debido a que son las que aportan información sobre el confinamiento y la enseñanza online.
- “Cuestionario sobre el proceso de EFyC durante la situación de crisis generada por el COVID-19”. Se diseñó un cuestionario abierto con ocho preguntas para profundizar sobre la EFyC durante la situación de emergencia sanitaria y enseñanza online generada a partir de la pandemia COVID-19. Para este estudio utilizaremos solo una de estas preguntas: (a) ¿de qué manera el sistema de EFyC que habías diseñado al comienzo del curso o cuatrimestre

sigue siendo viable en esta situación: completamente, en gran parte, solo en parte o nada?

2.3. Técnicas de análisis de datos

Los datos recogidos se analizaron de manera cualitativa con el programa informático Atlas.ti. versión 8.4.4. Los resultados se han analizado según las siguientes categorías:

1. Funcionamiento del seminario durante los meses de confinamiento y educación a distancia.
2. Viabilidad de los sistemas de EFyC en todas las etapas educativas.

3. RESULTADOS

Hemos organizado los resultados en las dos categorías de análisis que hemos determinado anteriormente.

3.1. Funcionamiento del seminario durante los meses de educación a distancia

Para determinar cómo ha sido el funcionamiento del seminario de FPP, hemos realizado una comparativa entre las dinámicas que se realizaron en cada reunión de seminario antes y después de la situación de educación a distancia (ver tabla 1).

Tabla 1

Dinámicas del seminario de FPP antes y después de la situación de educación a distancia

Dinámicas de seminario antes del COVID-19	Dinámicas de seminario durante el confinamiento y situación de educación a distancia		
Del Acta I al Acta V	Acta VI	Acta VII	Acta VIII
Desarrollo presencial	Desarrollo telemático		
Exposición de experiencias y dudas sobre las	Exposición de experiencias, cambios, adaptaciones y posibles dudas sobre las prácticas de EFyC que se desarrollaron durante los meses de confinamiento y educación a distancia.		

prácticas de EFyC.	Reflexión grupal sobre cómo evaluar según las indicaciones del Ministerio de Educación para universidades y cómo evaluar según las decisiones del Ministerio de Educación y las comunidades autónomas en las etapas obligatorias.	Reflexión grupal sobre cómo recoger en los informes de buenas prácticas de los participantes del seminario los datos referentes a la situación de educación a distancia generada por la pandemia COVID-19.	Reflexión grupal sobre el funcionamiento del seminario durante el curso 2019/2020, especialmente durante los meses de confinamiento y enseñanza online.
Debate sobre la lectura mensual de un texto centrado en la EFyC	Los debates sobre las lecturas quedaron eliminados en todas las reuniones y se eliminaron de los planes de trabajo del seminario.		
Concreción del plan de trabajo para la siguiente reunión			

Como reflejamos en la tabla 1, si comparamos las dinámicas del seminario de FPP que se realizaron hasta los meses de educación a distancia, podemos comprobar varios cambios: (a) las reuniones de seminario pasaron de ser presenciales a telemáticas; (b) los debates sobre lecturas mensuales de un texto centrado en la EFyC desapareció como dinámica del seminario; (c) trazar un plan de trabajo para el siguiente seminario se mantuvo en todas las reuniones; (d) tanto la exposición de experiencias y resolución de dudas sobre las prácticas individuales de EFyC en todas las etapas educativas, como las reflexiones grupales se mantuvieron y se modificaron ajustándose a las necesidades de los miembros del seminario, se centraron en temas referentes a la educación a distancia generada por la pandemia COVID-19.

Por otro lado, en cuanto a las valoraciones sobre el funcionamiento del seminario que hicieron los participantes del mismo, en las actas de los últimos meses del curso 2019/2020 quedaron recogidos los siguientes aspectos:

- La revisión de textos sobre EFyC aporta una base teórica común para todos los participantes muy positiva para aprender nuevos enfoques, conceptos y teorías.
- El hecho de que sea un seminario internivelar, en el que participan docentes de todas las etapas educativas aporta un aprendizaje muy enriquecedor y desde diferentes puntos de vista, en el que todos los docentes aprenden de manera colaborativa de sus compañeros, con independencia de la etapa educativa a la que pertenezcan.
- Realizar las últimas reuniones del curso 2019/2020 de manera telemática por videoconferencia permitió a muchos participantes asistir, debido a que podían conciliar su vida familiar y laboral.
- Todos los participantes del seminario señalaron que, pertenecer a este grupo de trabajo sobre EFyC, les había permitido compartir aprendizajes y resolver dudas especialmente relevantes durante los últimos meses del curso 2019/2020 en los que se desarrolló la educación a distancia en todas las etapas educativas.

3.2. Viabilidad del sistema de EFyC durante la situación de educación a distancia generada por la COVID-19

A fin de comprobar si los participantes del seminario de FPP de EFyC consideran que su sistema de EFyC sigue siendo viable, durante la situación escolar generada por la pandemia COVID-19, hemos volcado las respuestas que contestaron en función de su etapa educativa en la Tabla 2.

Tabla 15

Grado de viabilidad del sistema de EFyC en todas las etapas educativas según los docentes participantes en el Seminario de FPP sobre EFyC

Etapa educativa	Grado de viabilidad del sistema de EFyC			
	Nada viable	Sólo en parte	En gran parte	Completamente
Educación Infantil	1	-	-	-
Educación Primaria	1	5	1	2
ESO	-	-	1	-
Educación Universitaria	-	-	2	5

Total	2	5	4	7
-------	---	---	---	---

Como puede verse en la tabla 2 los docentes que contestaron que su sistema de EFyC era nada viable o solo en parte, corresponden a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria; mientras que los docentes que contestaron que su sistema era en gran parte viable o completamente viable corresponden, sobre todo, a la Educación Universitaria, aunque también hay 3 docentes de Educación Primaria y 1 docente de Educación Secundaria que también lo consideran.

En cuanto a los que contestaron que el sistema de EFyC que llevaban a cabo no es “nada” viable, argumentaron que las causas principales fueron: (a) decisión del ciclo de Educación Infantil de dar actividades orientativas y no obligatorias, por tanto no requieren ni exigen evaluación; (b) muchas de las familias tienen situaciones complicadas y no han podido desarrollar los sistemas de EFyC.

Los docentes que contestaron que el sistema de EFyC que llevaban a cabo es viable “sólo en parte”, argumentaron que las causas principales son: (a) algunos alumnos no son suficientemente autónomos para guiarse por un feedback o utilizar determinados instrumentos de evaluación, por su temprana edad son totalmente dependientes de un adulto (docentes o familias); (b) algunas actividades de aprendizaje y sus respectivos instrumentos de evaluación se han tenido que sustituir por otras actividades y modificar la evaluación que se hacía; (c) modificación de instrumentos, pero organización de contenidos e ítems nuevos con la ayuda de lo aprendido sobre EFyC en el seminario de FPP.

Los docentes que consideraron que su sistema de EFyC es viable “en gran parte” debido a que: (a) las listas de control y las escalas descriptivas se siguen utilizando de manera telemática; (b) los feedback son muy concisos y breves, van a lo más esencial aportando información de calidad a través del correo electrónico u otras herramientas digitales; (c) la observación como técnica de evaluación no se puede utilizar; (d) la no presencialidad de la educación limita el feedback del profesor, la coevaluación de los alumnos y las dinámicas grupales en las que los alumnos aprenden; (e) aunque haya habido cambios en los instrumentos, el resto del proceso de enseñanza-aprendizaje sigue de forma similar a la que se seguía en clase.

Los docentes que contestaron que su sistema de EFyC es viable “completamente” argumentan: (a) han tenido que ajustar las actividades y el proceso de evaluación a la situación para que siga siendo viable; (b) han adaptado la entrega, elaboración de trabajo

semanal a la situación a distancia; (c) además argumentan que este sistema de EFyC ha favorecido la transición de la educación presencial a la educación a distancia.

Además, en las reuniones de seminario, los docentes argumentaron que gracias a la viabilidad del sistema de EFyC, se está favoreciendo bastante el proceso de cambio hacia la enseñanza online, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha visto reforzado en este sentido. Uno de los docentes de Educación Universitaria señaló que a los alumnos les sirvió la EFyC para no sentirse agobiados durante el desarrollo de su asignatura.

4. DISCUSIÓN

El funcionamiento del seminario de FPP sobre EFyC ha seguido desarrollando las dinámicas de los últimos cursos (Pascual-Arias et al., 2019), solo que este año debido a la situación generada por la pandemia COVID-19 se han modificado y adaptado.

Los participantes valoran positivamente el funcionamiento del seminario de FPP, como ocurre en grupos similares. En este sentido López-Pastor et al. (2015) señala que la participación en grupos de trabajo de I-A supone un fuerte estímulo y ayuda en el desarrollo profesional docente. También se valoró muy positivamente el funcionamiento del seminario durante los últimos meses del curso 2019/2020, especialmente difíciles debido a la pandemia COVID-19. Independientemente de la situación originada, consideramos que la colaboración y la creación de aprendizajes compartidos en un grupo de trabajo internivelar, ha permitido a los maestros afrontar con positividad los retos que a los que se enfrentaban (Barba-Martín et al., 2016; Córdoba et al., 2016; Cubero-Ibáñez et al., 2018).

Los resultados sobre la viabilidad del sistema de EFyC en la situación de educación a distancia generada por la pandemia COVID-19 son dispares, atendiendo a cada etapa educativa. Los docentes participantes del seminario consideran que es más viable en las etapas superiores (Educación Secundaria y Educación Universitaria, sobretodo).

Los docentes que consideraron que su sistema de EFyC seguía siendo viable dieron las siguientes razones: (a) seguían utilizando los mismos instrumentos o adaptados en cuanto a formato; (b) los feedback aunque no eran tan inmediatos seguían siendo concisos y breves; (c) las entregas y los trabajos se adaptaron para flexibilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consideramos que los sistemas de EFyC seguían siendo viables para los alumnos y para el profesor, solo que hubo que hacer ajustes para que siguieran

facilitando su aprendizaje, su autonomía y su rendimiento académico (Gallardo y Carter, 2016; Hortigüela et al., 2019; López-Pastor, 2009; López-Pastor et al., 2008; Romero-Martín et al., 2016).

Por otro lado, los docentes que consideraron que su sistema de EFyC era menos viable dieron razones ajenas a la práctica de EFyC en sí, como por ejemplo: (a) la temprana edad del alumnado, como en la etapa de Educación Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria; (b) la poca autonomía del alumnado para entender el feedback a distancia; (c) los alumnos de las etapas educativas más tempranas son más dependientes de los adultos que en las etapas superiores. En otro estudio actual en la educación universitaria, Mollo-Flores y Medina-Zuta (2020) señalan la evaluación formativa como una alternativa de evaluación apropiada para desarrollar en tiempos de pandemia y educación a distancia, en la que el docente sea reflexivo y flexible con el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

5. CONCLUSIONES

Tras realizar una comparativa sobre el funcionamiento del seminario de EFyC entre los meses de antes y después de la situación de confinamiento y educación a distancia, podemos señalar que ha seguido funcionando positivamente. Las reuniones se han realizado de manera telemática y algunas dinámicas se han enriquecido y modificado para adaptarnos a la situación actual. Además, los participantes valoran positivamente pertenecer a este grupo de trabajo y les ha servido de apoyo en los meses de educación a distancia por la incertidumbre que suponía la situación.

La viabilidad de los sistemas de EFyC que desarrollaron los participantes del seminario ha sido diferente en todas las etapas educativas, pero parece ser que predomina una viabilidad mayoritaria, sobretodo en etapas superiores, donde es más sencillo trabajar de manera telemática debido, principalmente, a la autonomía del alumnado para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje y entender el feedback que recibían de manera telemática.

Las posibles limitaciones que encontramos en este estudio es que se ha realizado en un contexto de un grupo de trabajo concreto, aunque cada docente desarrolla su práctica educativa en un contexto diferente y en etapas educativas distintas.

Consideramos que este trabajo puede resultar interesante para docentes de todas las etapas educativas que quieran aprender y aplicar EFyC, a docentes que participen en grupos de trabajo de temas similares o diferentes y a docentes que estén desarrollando modelos de evaluación formativa similares.

Como prospectiva de futuro nos gustaría ampliar este estudio con los datos que hemos recogido durante estos meses de trabajo. Esta investigación podría completarse con el resto de preguntas que se hicieron en el cuestionario, añadiendo variables de investigación como la implicación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las etapas educativas durante los meses de confinamiento o la carga de trabajo que han tenido los docentes y los alumnos durante dichos meses de enseñanza a distancia por la pandemia COVID-19.

REFERENCIAS

- Barba-Martín, R. A., Barba, J. J., y Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación acción. Una forma de cambiar las prácticas en el aula. *Contextos educativos*, 19, 161-175. <https://doi.org/10.18172/con.2769>
- Córdoba, T. et al. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos*, 29, 264-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.40965>
- Cubero-Ibáñez, J., Ibarra-Sáiz, M. S., y Rodríguez-Gómez, G. (2018). Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entorno virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 159-184. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278301>
- Fernández, C., López-Pastor, V. M., y Pascual-Arias, C. (2019). La evaluación formativa y compartida en Educación Infantil. Consecuencias del uso de dos metodologías diferentes. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 54-59. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1504>
- Fraile, A., Aparicio, J. L., Asún, S., y Romero-Martín, M. R. (2018). La evaluación formativa de las competencias genéricas en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 39-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200039>

- Fuentes, T. (2019). Experiencia de Evaluación Formativa en Educación Física en un Centro Rural en Secundaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 178-186. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1561>
- Gallardo-Fuentes, F., y Carter-Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el practicum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, 29, 258-263. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.43550>
- Hortigüela, D., Palacios, A., y López, V. M. (2019). The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., y Abella, V. (2015). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 88-104. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/10634>
- López-Pastor, V. M. (Coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López-Pastor, V. M. et al. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos*, 29, 270-279. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42494>
- López, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J. y González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477. <https://doi.org/10.1174/113564008786542208>
- López-Pastor, V. M., y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas (e-book)*. Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Mollo-Flores, M., y Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad. Revista electrónica para Maestros y Profesores*, 17(4), 635-651. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235>

- Molina, M., y López-Pastor, V. M. (2019). ¿Evalúo como me evaluaron en la facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Viva durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>
- Molina, M., López-Pastor, V. M., Pascual-Arias, C., y Barba, R. A. (2019). Los proyectos de aprendizaje tutorado como buena práctica en educación física en primer curso de doble titulación (educación infantil y educación primaria). *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i1.11988>
- Pascual-Arias, C., García-Herranz, S., y López-Pastor, V. M. (2019). What do preschool students want? The role of formative and shared assessment in their right to decide. *Cultura y Educación*, 31(4). <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656486>
- Pascual-Arias, C., y López-Pastor, V. M. (2019). Seminario de formación permanente internivelar sobre evaluación formativa y compartida. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 66-70. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1527>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., y Hamodi, C. (2019a). Proyecto de Innovación Docente: la Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Resultados de Transferencia de Conocimiento entre Universidad y Escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 29-45. <https://doi.org/10.15366.riee2019.12.1.002>
- Reyes, V. (2019). Más allá de la calificación: la evaluación formativa y compartida en educación física en la etapa de educación primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 161-165. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1505>
- Romero-Martín, M. R., Asún, S., y Chivité, M. T. (2016). La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física, un ejemplo de buena práctica. *Retos, nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 236-241. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42493>
- Sonlleve, M. (2019). La participación de los estudiantes en el proceso de evaluación: una experiencia en el aula universitaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 108-113. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1658>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin, y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp.443-446). Thousand Oaks (CA): Sage.

CAPÍTULO 95

LA DOCENCIA CON DISCAPACIDAD AUDITIVA ANTE AL IMPACTO DE LA COVID-19

Susana Bena Villaseñor

1. INTRODUCCIÓN

El artículo desarrolla la experiencia laboral de una profesora visitante con discapacidad auditiva en la Universidad Rey Juan Carlos en los momentos de la pandemia que estamos viviendo, la COVID-19.

Previamente, se va a detallar el proceso de la pandemia, desde el origen hasta la actualidad, para saber qué contextos o ámbitos se han observado, que han influido en todo el mundo.

La COVID-19, denominado también como Coronavirus, las siglas del virus provienen de tres vocablos “corona” (CO), por la forma que representa el virus, “virus” (VI) y “disease” (D), en inglés significa enfermedad, por esto, se le atribuye como “COVID” y el número 19 se vincula al año que se originó el virus.

Así lo mencionaba el director de la Organización Mundial de la Salud (OMS), Tedros Adhanom, el 11 de febrero de 2020.

Entonces, el coronavirus es una enfermedad que contiene un virus muy infeccioso, hasta puede ser letal, que afecta principalmente al sistema respiratorio y que es muy similar al de gripe. Sin embargo, es algo novedoso que nunca había sucedido anteriormente y se contagia de persona en persona a través de los aerosoles principalmente y al estornudar/toser sin protección y, además, por la manipulación de objetos infectados.

El origen del virus se produjo en Wuhan, una de las provincias de China, que el mes de diciembre de 2019 se anunció a la OMS de un caso sanitario extraño y sospechoso ya que existía un grupo de 27 personas, trabajadores de un mercado que donde se vendía la alimentación como marisco, pescado y animales vivos, con síntomas similares al de neumonía. Posteriormente, la investigación concluyó que no se trataba de una enfermedad

respiratoria común, sino de una neumonía desconocida, que acabó siendo un virus desconocido al que pasaría llamarse Coronavirus.

El 11 de marzo del año 2020, la Organización Mundial de la Salud se declaraba la pandemia mundial tras realizar un informe que indicaba que había más de 24 millones de casos infectados del virus en todo el mundo y en España, más de 400.000 (Ministerio de Sanidad – Enfermedad por coronavirus, COVID19, 2020, p. 5).

Actualmente, se están estudiando para obtener la vacuna con el fin de frenar el virus, mientras tanto, los habitantes deben protegerse con recursos sanitarios recomendados por la OMS, que son el uso obligatorio de las mascarillas y la higiene de manos con el gel hidroalcohólico o el jabón común.

A consecuencia, perjudicaría gravemente a la economía mundial debido a la pandemia ya que, por cierres de actividades, eventos, movilización comercial y provocaría la subida de desempleo. Además, desde el Banco Mundial reconoce que la crisis está afectando mundialmente y es peor que la situación económica desde la Segunda Guerra Mundial.

Por consiguiente, se va a enunciar en el ámbito educativo, con el principal motivo, la educación que es un elemento esencial para un ser humano ya que gracias a la enseñanza podemos aprender el uno y el otro, colaborando, empatizando y socializando.

Puesto que, esta área también se ha visto perjudicada principalmente por la recesión económica que es la fuente primaria, que mueve todos los organismos del sistema, que impulsa el funcionamiento de todos los ámbitos.

Como ejemplo, se va a recopilar una serie de informaciones sobre el área educativa para justificar en cuánto está afectando la pandemia al proceso educativo.

La primera circunstancia que hay que mencionar principalmente es: la situación de la educación en el tercer mundo, que no debe ignorarse ya que como se manifiesta en un documento impulsado por la ONU en 1948, *La Declaración Universal de Derechos Humanos*, en el artículo 26 justifica que todos los individuos, sin importar la condición humana, sexual o socio-económica, tienen el derecho de recibir la educación por igual.

Entonces, hay un informe que enuncia una preocupación grave sobre la educación en los niños de los países subdesarrollados debido al impacto de la COVID-19, el principal motivo es el status social, es decir, todo influye de manera económica ya que en dicho informe se ha resaltado una enorme desigualdad sobre la reapertura de los centros

educativos, dentro de cada escuela, las medidas de seguridad ante la COVID-19 y los recursos facilitados para mantener el aprendizaje de manera progresiva (UNESCO, 2020).

La segunda circunstancia se relaciona con la educación digital ante la pandemia: en la UNESCO, organizo un evento sobre la educación ya que se encontraba en momentos de crisis, el impacto del aprendizaje debido a la pandemia de la COVID-19 y se debía llegar a una solución, lo cual, la única alternativa para acabar con la crisis de enseñanza era reconvertirla en una educación digital (UNESCO, 2020)

Se muestra que los resultados eran positivos, no obstante, eran conscientes que jamás se podría remplazar a las clases presenciales porque son lugares, que donde se aprenden a socializar y mucho más, que contribuye al aprendizaje.

Además, se busca soluciones para los países del tercer mundo ya que no poseen tanto recursos de tecnología como los otros países con altos ingresos con la finalidad de evitar el fracaso escolar.

La última situación desde una página web de educación, habla sobre aspectos que se deberían mejorar en el área educativa ante la COVID-19: La página web se denomina *EDUCAWEB*, argumenta que hay aspectos de educación en España que se podría haber mejorado siguiendo el criterio de OCDE ya que principalmente ha existido diversas desigualdades frente a la educación digitalizada ya que muchos familias no poseen los recursos para acceder al internet y las tecnologías en sus viviendas debido al status económico, lo cual, se señala una serie de indicadores para que todos los niños reciban el mismo derecho de enseñanza en tiempos difíciles (EDUCAWEB, 2020).

Por la actual situación, se va a iniciar un estudio sobre dificultades, que se han podido encontrar en la educación universitaria y qué factores se han destacado adversos por parte de la docente con discapacidad auditiva ante la pandemia, sobre todo, por la metodología de enseñanza y el uso de las mascarillas.

Asimismo, se va a conocer una serie de objetivos que se va a llevar al cabo en la investigación:

- ¿Qué barreras se han encontrado en la vida profesional, una persona con discapacidad auditiva ante la pandemia de la COVID-19?
- ¿Cuáles son los factores que se ha observado desfavorables ante al cambio de metodología de educación por la pandemia?
- ¿Qué aspectos se podrían mejorar en la calidad educativa, siendo un idioma que se debe trabajar conjuntamente viso-gestual?

2. MÉTODO

El método de la investigación en el artículo sobre la educación y el impacto de la COVID-19 consistirá en un estudio explicativo en el área lingüística y que será un análisis cualitativo, donde se argumentará la experiencia profesional en la universidad e indagará en soluciones con el objetivo de mejorar la calidad educativa.

Se adecua este diseño del método para iniciar una investigación cómo ésta, ya que, como indica un artículo, *Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*, redactado por Ana Cecilia Salgado Lévano (2007), que existe varios puntos de vista hacia el estudio cualitativo, no obstante, uno de los diseños cualitativos cuenta que es apropiado para narrar un testimonio, es decir, una experiencia vivida por parte de un profesional y que se aspira en plasmarlo con la finalidad de buscar resoluciones.

El diseño de la investigación cualitativa se denomina como diseño narrativo.

3. DESARROLLO DEL ESTUDIO

Se manifiesta que la metodología de enseñanza, que trabaja en el Grado de Lengua de Signos Española y la Comunidad Sorda como profesora de Lengua de Signos Española, ha provocado una versatilidad fundamental, sobre todo, la calidad educativa hacia el idioma, la Lengua de Signos Española.

La principal causa que se ha observado perjudicialmente es el uso obligatorio de las mascarillas ya que la docente trabaja con un idioma, la Lengua de Signos Española, su comunicación es “viso-gestual”.

Quiere decir que, como indica el libro redactado por el autor Herrero (2009), *Gramática Didáctica de la Lengua de Signos Española*, la gran diferencia que existe entre el castellano y la Lengua de Signos Española es el código de la comunicación.

En las lenguas de signos, se emplean con el canal visual, en contrario de la lengua oral, que se usa con el canal oral. Por eso, se crea una polémica con el uso de mascarilla ya que pierde la parte elemental de la comunicación que es el código paralingüístico, también denominado como “viso-gestual” y se hace referir a uno de los parámetros formativos “componente no manual” perteneciente a la expresión gestual que se produce

por las acciones, y el código extralingüístico, se vincula con el código kinésico que se utiliza conjuntamente entre oralizaciones y signos.

Para evidenciar sobre la diferencia de ambas lenguas, se expone una tabla del código lingüístico entre la comunicación oral y signada.

Tabla 1.

Código lingüístico entre la comunicación oral y signada (Herrero, 2009, p. 62-63).

CÓDIGO LINGÜÍSTICO ENTRE LA COMUNICACIÓN ORAL Y SIGNADA	
COMUNICACIÓN ORAL	COMUNICACIÓN SIGNADA
CANAL ORAL: Código lingüístico Código paralingüístico oral	CANAL VISUAL: Código lingüístico Código paralingüístico visual
CANAL NO ORAL: Código kinésico	CANAL NO VISUAL: Código oral

Fuente: (Herrero, 2009, p. 62-63).

Por lo tanto, las mascarillas cubren casi totalmente al rostro y no son visibles a la hora de comunicar con la lengua de signos. También, existen mascarillas transparentes, pero el inconveniente es que no están homologadas, lo cual, están en proceso de estudiar varios diseños de mascarillas transparentes que cumplan los mismos requisitos como el resto de las mascarillas actualmente homologadas con la finalidad de suprimir la barrera comunicativa que se encuentra las personas con discapacidad auditiva.

Continuamente, se va a desarrollar la vida laboral en la universidad ante la COVID-19.

El grado en Lengua de Signos Española y la Comunidad Sorda se ofertaba como una carrera universitaria en la Universidad Rey Juan Carlos de manera presencial.

Entonces, desde que sucedió la pandemia, la carrera se vio obligada de cambiar el método de instrucción al online.

Desde el principio, tras el impacto de la COVID-19, se tuvo que adaptar con la metodología de educación y era un proceso complicado.

Aún así, todo ha sido un reto inconcebible ya que, sobre todo siendo un idioma que se trabajaba con el canal de viso-gestual, por ejemplo, la universidad ofreció dos plataformas para trabajar en remoto, BlackBoard Collaborate y Microsoft Teams, en

ninguna de las dos plataformas cumplían un requisito imprescindible para enseñar la Lengua de Signos Española, que era tener feedback entre docente y alumnos.

Tal que, que todos pudieran verse el uno y el otro ya que sólo se podía visualizar cuatro pantallas y no se podía trabajar adecuadamente.

Aunque ahora ha mejorado notablemente es la plataforma de Microsoft Teams, que se puede visualizar más de treinta pantallas y si se desea ver a una persona en pantalla grande tras haberse levantado la mano para comenzar el diálogo, existe la posibilidad de “anclar” en la pantalla. Sin embargo, la calidad educativa sigue siendo menor ya que no todos tienen una buena conexión en sus viviendas dependiendo de la situación económica en que se encuentren.

En relación de las clases online, se va a mostrar el resultado obtenido por la propia experiencia de la profesora con discapacidad auditiva, el rendimiento contiene una tabla que se divide en dos, una serie de pros y contra:

Tabla 2.

Lista de pros y contra sobre las clases en online.

PROS	CONTRA
Bienestar y seguridad	Conectividad y aprendizaje
Oferta de plataformas	Feedback
Sin uso de mascarilla	Cercanía interpersonal

A raíz de la tabla que se muestra, y que va a argumentar en cada punto y saber dónde está el problema que está surgiendo habitualmente.

Como se menciona en el cuadro, el primero indica que por la parte positiva está el bienestar y la seguridad, se refiere que estando en casa es más manejable a la hora de trabajar con los estudiantes y es más seguro debido a la pandemia, no solamente como docente sino también para el alumnado, que es una ventaja con el principal motivo de que hay algunos alumnos que son pertenecientes de otras comunidades autónomas y no podrán desplazarse eventualmente por varias circunstancias que se va apareciendo según como se encuentre la situación al respecto de los contagios. No obstante, la parte negativa es que se observa perjudicial, sobre todo, el aprendizaje ya que, si la conectividad de internet no posee una calidad ideal y algunos de ellos no podrán seguir al mismo ritmo en la clase, en esto, se destacaría el rendimiento académico. Hay tener en cuenta de que no

todos los alumnos tienen una buena conexión en sus casas ya que todo depende de la situación en la que se encuentre o su localización, que también influye.

La segunda señala que la parte garantizada es que la universidad ofrece plataformas para trabajar en remoto de manera gratuita, sin embargo, la parte que perjudica al profesorado y alumnado, es el feedback ya previamente mencionado, pero que sigue siendo la parte negativa porque todo gira en torno de la conectividad.

La última apunta que es una ventaja ya que no es necesario usar la mascarilla estando en el domicilio y se puede trabajar perfectamente con la Lengua de Signos por existir un canal de comunicación, viso-gestual, pero la cercanía interpersonal entre el profesorado y el alumnado es deficiente a lo que era frecuente. El estudiante continuamente va a precisar a su docente y requiere tener contacto de cercanía, pero por la pandemia de la COVID-19 no está permitido.

Como se ha mencionado previamente, el sistema educativo del grado era presencial, lo cual, se ha visto afectado gravemente justamente con la vuelta de las clases presenciales, en cierto modo, se ha formulado como semipresencial con la finalidad de volver a la “normalidad” ante la COVID-19.

Para esto, se expone otra tabla de resultados sobre las clases presenciales:

Tabla 3.

Lista de pros y contra sobre las clases presenciales.

PROS	CONTRA
Cercanía interpersonal	Dificultad de comunicación
Feedback	Inseguridad y limitación
Presencial	Con uso de mascarilla y aprendizaje

A continuación de la tabla que se presenta, por consiguiente, se va a describir en cada punto para poder entenderlo mejor y conocer cuál es el dilema que se está manifestando día a día.

El primer apartado señala que, al ser clase presencial, es ventajoso ya que existe la cercanía del profesorado que siente el alumnado, pero esto conlleva a la parte negativa, porque dificulta la comunicación debido al uso de mascarilla, como se ha mencionado anteriormente que es fundamental la comunicación elemental para las personas con discapacidad auditiva, que es el código comunicativo viso-gestual.

Al no tener dicho aspecto esencial, se pierde una parte de información, hasta se podría llegar a tener malentendidos o dificultades para captar el mensaje que está intentando transmitir la persona.

El segundo punto indica que en la parte positiva está el feedback entre el docente y los estudiantes, no obstante, hay un impedimento con el aprendizaje ya que existe un límite primordial que es la seguridad de distancia, es decir, a la hora de trabajar o realizar una tarea para presentarse en la clase, ya no es lo mismo porque hay que respetar la distancia entre compañeros y el profesor.

Al final, todos se expresan inseguros y no es nada agradable a la hora de elaborar una actividad, en consecuencia, se debe adaptar otro estilo de tarea. Por ejemplo, realizar la tarea individual en las clases presenciales, aunque eso perjudica unas características importantes del aula, que son compañerismo, trabajar en equipo y empatía⁵².

El último menciona claramente que la enseñanza online jamás se podría reemplazar a las clases presenciales ya que son clases en donde se aprenden el uno del otro, y también se socializan. No solamente es esto, sino que el aprendizaje es más favorable, se ha comprobado visiblemente en los estudios que para tener un rendimiento académico adecuado es acudiendo a las clases presenciales, por ejemplo, uno de los eventos de UNESCO que se celebró tras la crisis de educación debido a la situación actual, han mencionado este aspecto.

A pesar de que las clases presenciales sean una esencia en el aprendizaje, sin embargo, existen dilemas por la causa del uso de mascarillas y esto perjudica seriamente al aprendizaje del alumnado

De tal manera que, se ha argumentado una enumeración sobre la parte de pros y la de contra, la calidad educativa también se considera afectada principalmente por el uso de mascarilla y la distancia social, por esto, los alumnos no se están aplicando adecuadamente a la Lengua de Signos Española.

Para finalizar el resultado, una de las alternativas que se podría sugerir en suprimir las barreras comunicativas, es homologar las mascarillas transparentes y se posibilita en

⁵² La filosofía del Grado en Lengua de Signos Española y la Comunidad Sorda sugiere que, durante la carrera, el alumnado debe mostrar unos requisitos trascendentales, como ejemplo, poseer la capacidad de la comunicación interpersonal, tener la disponibilidad de trabajar en equipo, demostrar creatividad y otras cualidades en relación con la habilidad social y de comunicación. Universidad Rey Juan Carlos. (2016-2017). *Grado en Lengua de Signos Española y la Comunidad Sorda*. <https://www.urjc.es/estudios/grado/2000-lengua-de-signos-espanola-y-comunidad-sorda#perfil-de-ingreso-recomendado>

visibilizar el rostro con seguridad frente al virus. No solamente eso sino la creación de una vacuna, que permitiría vivir sin necesidad de las actuales restricciones.

5. CONCLUSIONES

Tras conocer los resultados de la investigación, por consiguiente, se va a describir los objetivos para argumentar si son satisfactorios.

El primer objetivo trata de las barreras que se han podido hallar como rol profesional en la universidad, profesora visitante con discapacidad auditiva.

En el caso de que, la docente no se ha percatado que haya existido barreras desde el comienzo de la pandemia en su puesto laboral, no obstante, con la vuelta de las clases como modo semipresencial sí que ha aparecido, que es la barrera comunicativa debido al uso obligatorio de mascarilla ya que la comunicación cambia radicalmente y, además, los estudiantes están aprendiendo un idioma que es muy visual. Todo se complica y ahí se crea la barrera comunicativa.

Hoy en día, aún no están homologadas las mascarillas transparentes⁵³, que habrá suprimir dicha barrera.

El segundo fin consiste en conocer qué factores se han visto afectados en el grado, lo cual, como se ha argumentado en el apartado de los resultados. El principal factor, que se ha observado perjudicial, es la calidad educativa hacia la lengua ya que no es el aprendizaje correcto porque no se realizan las competencias siguiendo el orden del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) que están adquiriendo los alumnos.

Por ejemplo, se está perdiendo la práctica hacia uno de los parámetros formativos, “componente no manual”, que es esencial para la parte de la comunicación a través de la Lengua de Signos Española.

⁵³ Actualmente, en la sociedad, especialmente la Comunidad Sorda se está teniendo problemas a la hora de comunicarse debido a la mascarilla y que hoy en día, no existen mascarillas transparentes homologadas sino certificadas. Así lo menciona en la noticia de *En Lengua de Signos*, que la Federación AICE se reunió con el Ministerio de Sanidad para hablar sobre esta temática y ha indicado que las mascarillas creadas por esta misma federación, cuyo proyecto que se llama *10.000 mascarillas para 10.000 sonrisas*, ha conseguido que sus mascarillas sean solamente certificadas ya que para homologarse tiene ser una mascarilla higiénica, lo cual, obstaculiza a cualquier empresa, que se intente solidarizar por la Comunidad Sorda, fabricando mascarillas transparentes porque no serán homologadas tampoco ya que el principal motivo es que no se cumplen los requisitos sanitarios para proteger ante el coronavirus. En *Lengua de Signos*. (2020, 4 de octubre). *La no homologación de las mascarillas transparentes*. <https://www.rtve.es/alacarta/videos/en-lengua-de-signos/lengua-signos-04-10-20/5676566/> [Última visita: 12 de noviembre de 2020]

La única alternativa que ayuda con el rendimiento académico es trabajar de manera virtual ya que es donde se puede aprender sin necesidad del uso de las mascarillas, a pesar de, la calidad de conexión de internet.

La última finalidad del estudio, supuestamente, ha elegido uno de los cuatro aspectos existentes, que se consideran primordiales para llegar a una solución de manera efectiva y también, por supuesto, para mejorar en el área educativa de la carrera:

- Homologar las mascarillas transparentes para poseer un progreso de aprendizaje adecuado.
- Ampliar más aulas para poder asistir todos los alumnos dividiendo en grupos reducidos sin necesidad de contar con las plataformas, donde se realizan las clases en remoto.
- Solicitar una subvención para ayudar a los alumnos a tener la posibilidad de pagar menos por la conectividad de internet para recibir una calidad educativa.
- Ofrecer diversas plataformas gratuitas para evitar que aparezcan las similitudes dilemas con la conectividad.

Al finalizar el análisis explicativo sobre la experiencia docente con una discapacidad auditiva en la universidad, donde se expresa la preocupación por el aprendizaje de los estudiantes que están adquiriendo.

La autora expresa con la esperanza de que pronto se pueda homologar las mascarillas transparentes, ello, supone una eliminación de la barrera comunicativa y que las competencias se adecuen al progreso del aprendizaje de cada alumnado, que es el objetivo primordial para acabar con el desajuste del método de enseñanza ya que en la educación hay que preservar para el futuro bienestar de los estudiantes.

REFERENCIAS

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos (Documento de derechos humanos). ONU.
<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/#:~:text=Art%C3%ADculo%2026.&text=Toda%20persona%20tiene%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n.,La%20instrucci%C3%B3n%20elemental%20ser%C3%A1%20obligatoria>

- Banco Mundial. (2020, 8 de junio). COVID-19 (coronavirus) hunde a la economía mundial en la peor recesión desde la Segunda Guerra Mundial [Comunicado de prensa]. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/06/08/covid-19-to-plunge-global-economy-into-worst-recession-since-world-war-ii>
- BBC News Mundo. (2020, 16 de marzo). Coronavirus: por qué covid-19 se llama así y cómo se nombran los virus y las enfermedades infecciosas. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-51912089>
- EDUCAWEB. (2020, 9 de septiembre). La educación en España ante el coronavirus: aspectos a mejorar según la OCDE. EDUCAWEB. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/09/09/educacion-espana-covid-19-aspectos-mejorar-segun-ocde-19295/>
- En Lengua de Signos. La no homologación de las mascarillas transparentes. Consultado el 12 de noviembre de 2020. <https://www.rtve.es/alacarta/videos/en-lengua-de-signos/lengua-signos-04-10-20/5676566/>
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. (2016-2017). Grado en Lengua de Signos Española y la Comunidad Sorda. (Perfil de ingreso recomendado). Universidad Rey Juan Carlos. <https://www.urjc.es/estudios/grado/2000-lengua-de-signos-espanola-y-comunidad-sorda#perfil-de-ingreso-recomendado>
- Herrero-Blanco, A. (2009). Gramática Didáctica de la Lengua de Signos Española (LSE). SM; Fundación CNSE.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Subdirección General de Cooperación Internacional. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ministerio de Sanidad. (2020). Enfermedad por coronavirus, COVID-19. (Información científica-técnica). Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias. <https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/docs/documentos/ITCoronavirus.pdf#:~:text=En%20este%20momento%20se%20desconoce,origen%20de%20la%20pandemia>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Consejos para la población sobre el nuevo coronavirus (2019-nCoV): Cuándo y cómo usar la mascarilla. (Orientaciones para el público ante la COVID-19). OMS.

<https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/when-and-how-to-use-masks>

Salgado-Lévano, A.C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Universidad de San Martín de Porres.

UNESCO. (2020, 20 de octubre). Volver a encauzar la educación: el aprendizaje digital durante la pandemia de COVID-19. UNESCO. <https://es.unesco.org/news/volver-encauzar-educacion-aprendizaje-digital-durante-pandemia-covid-19>

UNESCO. (2020, 29 de octubre). Los niños de los países más pobres perdieron casi cuatro meses de escolaridad desde el comienzo de la pandemia, según un informe de la UNESCO, el UNICEF y el Banco Mundial. UNESCO. <https://es.unesco.org/news/ninos-paises-mas-pobres-perdieron-casi-cuatro-meses-escolaridad-comienzo-pandemia-segun-informe>

CAPÍTULO 96

HÁBITOS DE CRIANÇAS E JOVENS EM CONTEXTO DE ISOLAMENTO SOCIAL

João Pinto, Ana Lourenço, Fernando Martins & Luis Paulo Rodrigues

1. INTRODUÇÃO

Em Dezembro de 2019 surgiu uma série de casos de pneumonia de causa desconhecidas na província de Whuan, na China Continental. Com grande transmissibilidade entre pessoas este vírus foi denominado por SARS-CoV-2, que provoca a COVID-19 (Moura et al., 2020; Tang et al., 2020; Zhu et al., 2020). Rapidamente se espalhou pelo mundo e vários países adotaram medidas de prevenção para conter e mitigar a disseminação da doença (Sun et al., 2020). Em Portugal, os primeiros casos surgiram no início do mês de março de 2020 e, nesse mesmo mês o Presidente de República promulgou a obrigatoriedade de confinamento (Decreto n.º 14-A/2020, de 18 de março), encerrando grande parte das atividades socioeconómicas. O distanciamento social imposto pelo estado de emergência, visou evitar a propagação do vírus através de gotículas libertadas pela pessoa infetada quando esta tosse, espirra ou apenas fala e que atingem outras pessoas. O contacto com uma superfície infetada através das mãos, e seguidamente com os olhos, mucosa oral ou nasal, é também uma das formas de transmissão (Moura et al., 2020). O objetivo foi o de atrasar a ocorrência do pico da pandemia, de forma a que os serviços de saúde tivessem capacidade de resposta ao tratarem o menor número possível de doentes ao mesmo tempo, evitando o colapso dos serviços. O confinamento teve um impacto socioeconómico que ainda está por determinar e a crise sanitária originou uma crise económica mundial sem precedentes (Weill et al., 2020). O pacote de medidas do estado de emergência considerou limitações aos direitos de deslocações, autorizando deslocações de curta duração para efeitos de atividade física, sendo proibido o exercício de atividade física coletiva.

Os jovens e as crianças tiveram de se readaptar a esta nova realidade. O estabelecimento de rotinas (Brooks et al., 2020; Fiorillo et al., 2020), com horários de

acordar e dormir, de atividades escolares, de refeições em família, de trabalhos domésticos e de lazer, foram reajustados, por forma a que um novo padrão de normalidade, pudesse manter o equilíbrio emocional, mental. (Almeida et al., 2020). O espírito de colaboração é fundamental, com a divisão equilibrada das tarefas domésticas (Brooks et al., 2020). A organização das rotinas, que devem ser revistas periodicamente, pode ser uma excelente oportunidade para a promoção de bons hábitos alimentares e de sono (Huremović D, 2019) convívio harmonioso, respeito aos limites e à privacidade, e utilização criativa do tempo e dos espaços da casa (OMS, 2020; SBP, 2020a). Em tempos de crise, os pais devem assumir a liderança na criação de novas formas de convívio e na divisão das tarefas domésticas em família e de lazer (Almeida et al., 2020).

As crianças são afetadas pelo confinamento. Sentem as diferenças na rotina habitual, estão atentas às alterações nos adultos à sua volta e absorvem as suas preocupações, momentos de tensão e stress (DGS, 2020b). Mediante esta situação importava saber como se adaptaram as crianças e jovens em contexto de isolamento social, como e com quem passaram a maior parte do tempo em confinamento e, que e qual o tipo de atividades que realizaram durante este período.

Face ao exposto pretendemos responder a quatro questões de investigação fundamentais:

1. De que forma as crianças e jovens realizaram atividades com os seus pais ou cuidadores?
2. Que compreensão tiveram da importância ou necessidade de estar em isolamento?
3. Quais os aspetos (vantagens e desvantagens) que as crianças e os jovens deram à importância de estar em isolamento?
4. De que forma as crianças e os jovens viveram a situação atual?

2. MATERIAL OU MÉTODO

2.1. Natureza do estudo

O estudo realizado é de natureza quantitativa (Creswell et al. 2018)

2.2.Amostra

Foram recolhidas 1515 respostas, 810 raparigas (53%) e 705 rapazes (47%). A amostra foi dividida em quatro grupos etários: G1 - 7 a 9 anos; G2 - 10 a 11 anos; G3 - 12 a 14 anos e G4 - 15 a 17 anos, representativas de quatro ciclos de estudo oficiais em Portugal: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e Ensino Secundário.

2.3.Instrumento

O consórcio Instituto de Apoio à Criança, Escola Superior de Educação Coimbra através da UNICID, e Estrelas & Ouriços desenvolveram um questionário sobre a vivência das crianças e jovens em isolamento social quanto a eles, à família, aos amigos e à escola, com idades compreendidas entre os 7 e os 17 anos. O questionário online (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScFiq1UrmBJYUWiDVdqTBXXzYAOQ6_Fm6OwVuJFqUDhvZwxcg/closedform) tinha questões relativas a dados comportamentais, centrados em quadro questões (Tabela 1). Este foi respondido pelos próprios após autorização dos tutores legais.

Tabela 1.

Questões de investigação e itens do questionário.

Questões de Investigação	Itens do Questionário
De que forma as crianças e jovens têm realizado atividades com os seus pais ou cuidadores?	1. Tens feito atividades com os teus pais (ou cuidadores)? 1.1 Sim 1.2 Não 1.3 Se sim, quais - (<i>pergunta de resposta aberta</i>)
Compreendes a importância/necessidade de estar em isolamento?	1. Compreendes a importância/necessidade de estar em isolamento? 1.1 Sim 1.2 Não
Quais os aspetos (vantagens e desvantagens) que as crianças e os jovens dão à importância de estar em isolamento?	Tens conseguido manter as tuas rotinas habituais? (vestir, banho...); Tens conseguido manter a tua atividade física? Sentes que tens mais tempo para coisas que habitualmente não conseguias fazer? (ler, brincar...); Sentes-te bem por estar em casa? Sentes que tem sido divertido estar em casa? Sentes que já estás farto(a) de estar em casa?

	<i>Respostas (0 – Nunca; 1- Poucas vezes; 2 – Algumas vezes; 3- Algumas vezes; 4 - Quase sempre; 5 – Sempre)</i>
De que forma as crianças e os jovens estão a viver a situação atual?	<p>Como me sinto:</p> <p>Tens conseguido dormir bem?</p> <p>Tens tido pesadelos?</p> <p>Tens conseguido comer bem?</p> <p>Sentes-te mais nervoso que o habitual?</p> <p>Sentes-te tranquilo com a situação que estás a viver?</p> <p>Tens momentos em que te sentes muito aborrecido?</p> <p>Sentes-te assustado(a) por estar em isolamento?</p> <p><i>Respostas (0 – Nunca; 1- Poucas vezes; 2 – Algumas vezes; 3- Algumas vezes; 4 - Quase sempre; 5 – Sempre)</i></p>

2.4.Procedimentos estatísticos

A caracterização das crianças e jovens ao nível das atividades realizadas com os pais/cuidadores, dos tipos de atividades e da compreensão da importância de estar em isolamento foi efetuada através da estatística descritiva (Marôco, 2018). A análise das variáveis vivências diárias (rotinas, atividade física, tempo lazer, bem estar em casa, divertido em casa, farto de estar em casa) e das emocionais (comer bem, dormir bem, ter pesadelos, estar tranquilo, estar nervoso, aborrecido, assustado), foi efetuada com base na distribuição de frequências da perceção das crianças e jovens. As variáveis foram processadas considerando as atividades positivas e negativas, consoante a maioria das respostas dadas se centraram nos níveis mais positivos (4 e 5) ou negativos (1 e 2).

A comparação estatística entre grupos etários foi efetuada usando o teste de Kruskal-Wallis. Para realizar a comparação múltipla usou-se o teste post hoc de Dunn (Marôco, 2018). A estimativa da dimensão de efeito foi calculada de acordo com a expressão $r=|z|/\sqrt{N}$ (Pallant, 2011), cuja classificação é: [0;0.1[- Muito pequeno; [0.1;0.3[- Pequeno [0.3;0.5[- Médio; ≥ 0.5 - Grande. Toda a análise estatística foi efetuada usando o IBM SPSS Statistics (versão 25, USA) com 5% de significância.

3. RESULTADOS

A análise dos dados relativos às atividades realizados por crianças e jovens com os seus pais ou com os seus cuidadores evidenciam que 79% dos inquiridos respondeu positivamente, sendo que 20% respondeu que não realizava qualquer atividade. Em

complemento, a leitura da tabela 2 mostra que a atividade física (AF) das crianças e jovens com seus pais ou cuidadores foi a atividade mais realizada, onde se incluía, entre outras, corridas, jogar à bola na rua e andar de bicicleta. As atividades com jogos que não requerem atividade física (20%), entre outras, jogar monopólio, xadrez, damas, jogos didáticos e jogos on-line e fazer puzzles, tiveram a segunda maior percentagem de resultados. Abaixo de 20% de frequência de respostas, destaca-se o brincar (10%) e as tarefas culinárias e o visionamento de filmes (ambas com 9%).

Tabela 2.

Tipo de atividades realizadas

Tipo de Atividades	N	%
Atividade Física	453	30%
Brincar	159	10%
Jogos sem requerer atividade física	303	20%
Atividades/tarefas escolares	35	2%
Atividades Lúdicas/Bricolage	102	7%
Culinária	129	9%
Filmes / Séries	135	9%
Jardinagem	23	2%
Passeios Higiênicos	70	5%
Tarefas Domésticas	95	6%
Trabalho Agrícolas	11	1%
	1515	100%

A maioria das crianças e jovens (80%) (tabela 3) conseguiram manter as suas rotinas diárias (e.g., vestir, tomar banho, etc.). A percepção de disposição de um maior tempo de lazer foi o segundo maior valor de atividades com (54.9%), seguida pelo bem-estar em casa com 52.3%. As crianças e jovens afirmaram também que se sentiam divertidas em casa (44.1%). No entanto 45.1% afirmaram que estavam fartas de estar em casa.

Tabela 3.

Distribuição das frequências nas variáveis vivências diárias

	Rotinas		Atividade Física		Tempo de Lazer		Bem Casa		Divertido Casa		Farto Casa	
	Total	n%	Total	n%	Total	n%	Total	n%	Total	n%	Total	n%
Nunca	5	0,3%	73	4,8%	61	4,0%	93	6,1%	115	7,6%	148	9,8%
Poucas vezes	69	4,6%	235	15,5%	195	12,9%	198	13,1%	266	17,6%	204	13,5%

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

Algumas vezes	229	15,1%	492	32,5%	428	28,3%	432	28,5%	466	30,8%	480	31,7%
Quase sempre	421	27,8%	388	25,6%	428	28,3%	370	24,4%	392	25,9%	299	19,7%
Sempre	791	52,2%	327	21,6%	403	26,6%	422	27,9%	276	18,2%	384	25,3%
Atividade positiva		80 %		47.2%		54.9%		52.3%		44.1%		45%
Atividade negativa		4.9%		20.3%		16.9%		19.2%		25.2%		23.3%

O reconhecer da importância de estar em isolamento, é uma condição para o bem-estar das crianças e jovens. A maioria (97.38%) compreendeu a importância de estar em isolamento, sendo residual os que responderam não compreender (1.96%).

As variáveis do estado emocionais representativas da qualidade de vida do sujeito (e.g., dormir bem) obtiveram valores positivos pela percepção das crianças e jovens (Tabela 4). Ao invés, das quatro variáveis do estado emocional menos agradáveis (ter pesadelos, andar nervoso, e estar assustado), sendo as respostas nunca, ou poucas vezes, consideradas relevantes para um estado emocional de qualidade.

Tabela 4.

Distribuição das frequências nas variáveis de estado emocional

	Dormir Bem		Pesadelos		Comer Bem		Nervoso		Tranquilo		Aborrecido		Assustado	
	Total	n%	Total	n%	Total	n%	Total	n%	Total	n%	Total	n%	Total	n%
Nunca	14	0,9%	885	58,4%	6	0,4%	550	36,3%	203	13,4%	141	9,3%	760	50,2%
Poucas vezes	74	4,9%	362	23,9%	31	2,0%	374	24,7%	312	20,6%	338	22,3%	338	22,3%
Algumas vezes	220	14,5%	213	14,1%	156	10,3%	401	26,5%	433	28,6%	684	45,1%	284	18,7%
Quase sempre	428	28,3%	35	2,3%	318	21,0%	118	7,8%	365	24,1%	240	15,8%	91	6,0%
Sempre	779	51,4%	20	1,3%	1004	66,3%	72	4,8%	202	13,3%	112	7,4%	42	2,8%
Atividade positiva		94.2%		17.7%		97.6%		39.1%		66%		68.3%		27.5%
Atividade negativa		5.8%		82.3%		2.4%		61%		34%		31.6%		72.5%

A tabela 5 refere-se à comparação entre os grupos etários ao nível das vivências diárias e estado emocional. Em todas as variáveis, exceto aos níveis dos sentimentos de

tranquilo e de assustado, registaram-se diferenças estatisticamente significativas. As letras (a,b,c....) representam as diferenças estatísticas significativas entre eles.

Tabela 5.

Tabela descritiva (mediana) e comparação estatística entre grupos etários nas variáveis de vivências diárias e estado emocional.

Vivências Diárias						
Idade	G1 7 a 9	G2 10 a 11	G3 12 a 14	G4 15 a 17	Teste Kruskal-Wallis	<i>p</i>
Rotinas	5	5 ^b	5 ^a	4 ^{a,b}	12.07	0.005
Atividade Física	3 ^c	4	4 ^c	3	9.05	0.029
Tempo de Lazer	4 ^{d,g}	4 ^{e,f}	3 ^{f,g}	3 ^{d,e}	41.21	0.001
Bem casa	4 ⁱ	4 ^h	3	3 ^{h,i}	19.27	0.001
Divertido em casa	4 ^{l,m}	3 ^k	3 ^{j,m}	3 ^{j,k,l}	71.57	0.001
Farto casa	3 ⁿ	3 ^o	3 ^p	4 ^{n,o,p}	58.51	0.001
Estado Emocional						
Dormir bem	5 ^r	5 ^s	5 ^q	4 ^{q,r,s}	31.28	0.001
Pesadelos	2 ^{u,w}	1 ^{v,w}	1 ^{t,u}	1 ^{t,v}	41.32	0.001
Comer bem	5 ^{z,a1}	5 ^{x,z}	5 ^{y,a1}	5 ^{x,y}	33.34	0.001
Nervoso	2	2	2 ^{b1}	2 ^{b1}	17.94	0.001
Tranquilo	3	3	3	3	3.06	0.381
Aborrecido	3 ^{c1}	3 ^{d1}	3 ^{e1}	3 ^{c1,d1,e1}	21.65	0.001
Assustado	2	1	1	1	6.82	0.78

Diferenças estatísticas significativas: ^aG4 vs G3^a; ^bG4 vs G2; ^cG3 vs G1; ^dG4 vs G1; ^eG4 vs G2; ^fG3 vs G2; ^gG3 vs G1; ^hG4 vs G2; ⁱG4 vs G1; ^jG4 vs G3; ^kG4 vs G2; ^lG4 vs G1; ^mG3 vs G1; ⁿG4 vs G1; ^oG4 vs G2; ^pG4 vs G3; ^qG4 vs G3; ^rG4 vs G1; ^sG4 vs G2; ^tG4 vs G3; ^uG3 vs G2; ^vG4 vs G2; ^wG2 vs G1; ^xG4 vs G2; ^yG4 vs G3; ^zG2 vs G1; ^{a1}G3 vs G1; ^{b1}G4 vs G2; ^{c1}G4 vs G1; ^{d1}G4 vs G2; ^{e1}G4 vs G3

Os testes de comparação múltipla das vivências diárias evidenciam que:

1. Ao nível das rotinas diárias, existem diferenças significativas entre os grupos etários (G4, G3; G4, G2) [Tabela 5; Tabela 6]. Nem todos os grupos obtiveram um valor de atividades positivas nas suas rotinas, sendo o grupo 2 aquele que obteve um menor número de respostas positivas.
2. Ao nível da atividade física existem diferenças significativas entre os grupos etários (G3, G2). [Tabela 5; Tabela 6] Os grupos (G1 e G3) responderam que mantiveram comportamentos positivos na realização AF, enquanto o grupo (G2 e G4) foram os que menos comportamentos positivos tiveram.
3. Ao nível do tempo de lazer, existem diferenças significativas entre os grupos etários (G4, G1; G4, G2; G3, G1; G3, G1). [Tabela 5; Tabela 6] no grupo das crianças e jovens a sensação de maior tempo de lazer foi sentida pelos mesmos, os outros 3

grupos apesar de terem a perceção de mais tempo de lazer, não acharam que fosse de tão elevado como o grupo 1.

4. Ao nível de estar bem em casa, existem diferenças significativas entre os grupos etários (G4, G1; G4, G2). [Tabela 5; Tabela 6] o Grupo 2 e 4 forma os que menos confortáveis se sentiram em casa,
5. Ao nível do ser divertido estar em casa existem diferenças significativas entre os grupos etários (G4, G3; G4, G2; G4, G1; G3; G1). [Tabela 5; Tabela 6] Os grupos 1 e 3 foram os que mencionaram que estavam mais divertidos por estar em casa.
6. Ao nível do item “farto de estar em casa”, existem diferenças significativas entre os grupos etários (G4, G1; G4, G2; G4, G3). [Tabela 5; Tabela 6] O grupo 1 das crianças e jovens é também aquele que indica que está mais farto de estar em casa.

Os testes de comparação múltipla do estádio emocional evidenciam que:

1. Ao nível do dormir bem, existem diferenças significativas entre os grupos etários (G4, G3; G4, G1; G4, G2). [Tabela 5; Tabela 6]. Apesar de todos os grupos terem elevados valores de qualidade de sono, o grupo 1 é o que tem a maior proporção de respostas neste campo.
2. Ao nível dos pesadelos existem diferenças significativas entre os grupos etários (G4, G3; G4, G2; G3, G1; G2, G1). [Tabela 5; Tabela 6]. Também aqui o grupo 1 é o que apresentam uma maior proporção de respostas, mas ao invés são negativas e que corrobora a afirmação de cima que tem dormido bem.

Tabela 6.

Comparação múltipla estatisticamente significativa e dimensão de efeito.

		n	Z	r	Dimensão de efeito
Rotinas	^a G4 vs G3	760	3,130	0,114	Pequeno
	^b G4 vs G2	653	2,934	0,115	Pequeno
Atividade Física	^c G3 vs G1	653	0,442	0,017	Muito pequeno
Tempo de Lazer	^d G4 vs G1	802	5,584	0,197	Pequeno
	^e G4 vs G2	653	3,390	0,133	Pequeno
	^f G3 vs G2	713	2,741	0,103	Pequeno
	^g G3 vs G1	862	5,033	0,171	Pequeno
Bem em Casa	^h G4 vs G2	653	0,278	0,011	Muito pequeno
	ⁱ G4 vs G1	802	4,287	0,151	Pequeno
Divertido em Casa	^j G4 vs G3	760	3,559	0,129	Pequeno
	^k G4 vs G2	653	5,284	0,207	Pequeno

	^l G4 vs G1	802	8,159	0,288	Pequeno
	^m G3 vs G1	862	4,826	0,164	Pequeno
Farto de estar em casa	ⁿ G4 vs G1	802	5,273	0,186	Pequeno
	^o G4 vs G2	653	3,796	0,149	Pequeno
	^p G4 vs G3	760	2,628	0,095	Muito pequeno
Dormir Bem	^q G4 vs G3	760	4,098	0,149	Pequeno
	^r G4 vs G1	802	4,298	0,152	Pequeno
	^s G4 vs G2	653	5,028	0,197	Pequeno
Pesadelos	^t G4 vs G3	760	4,725	0,171	Pequeno
	^u G3 vs G2	713	1,451	0,054	Muito pequeno
	^v G4 vs G2	653	3,116	0,122	Pequeno
	^w G2 vs G1	755	3,854	0,140	Pequeno
Comer Bem	^x G4 vs G2	653	4,046	0,158	Pequeno
	^y G4 vs G3	760	5,059	0,184	Pequeno
	^z G2 vs G1	755	2,782	0,101	Pequeno
	^{a1} G3 vs G1	862	3,734	0,127	Pequeno
Nervoso	^{b1} G4 vs G2	653	2,341	0,092	Muito pequeno
Aborrecido	^{c1} G4 vs G1	802	4,629	0,163	Pequeno
	^{d1} G4 vs G2	653	3,151	0,123	Pequeno
	^{e1} G4 vs G3	760	2,536	0,092	Muito pequeno

3. Ao nível do comer bem, existem diferenças significativas entre os grupos etários (G4, G2; G4, G3; G2, G1; G3, G1). [Tabela 5; Tabela 6], os grupos divergem na proporção de respostas, se o grupo 1 é o que mais repostas tem sobre a sua boa alimentação o grupo 2 é o que apresenta um menor índice de respostas.

4. Ao nível do nervoso, existem diferenças significativas entre os grupos etários (G4; G2). [Tabela 5; Tabela 6]

5. Ao nível do aborrecido, existem diferenças significativas entre os grupos etários (G4, G1; G4, G2; G4, G3). [Tabela 5; Tabela 6]

4. DISCUSSÃO

A pandemia obrigou à implementação de medidas de isolamento social. As crianças e os jovens, bem como os seus pais, foram sobrecarregados pelas mudanças exigidas pela nova situação, e tiveram de aprender a gerir o dia-a-dia por forma a minimizar o impacto das circunstâncias na sua saúde em geral e em particular da mental (Almeida et al., 2020).

A promoção do bem-estar das crianças e jovens foi uma prioridade da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) para lidar com a reestruturação e adaptações inevitáveis do confinamento social. Neste momento crítico é importante fortalecer os laços em família e gerir momentos de tensão e conflito. As crianças e jovens são vulneráveis às pressões do meio e da própria situação de isolamento. A sua estabilidade, confiança e segurança são afetadas pelo ambiente que as rodeia, onde os laços afetivos, a gestão de exposição a riscos, a comunicação adaptada ao seu desenvolvimento e a prestação de cuidados são fatores de proteção cruciais.

O estabelecimento de rotinas em muito contribuiu para a organização e segurança dos menores, em particular das crianças (Fiorillo et al.). Tais rotinas são relevantes para a vida familiar de forma a que responda às necessidades de todos e que equilibrem momentos de trabalho e de lazer, de interação e autonomia. No entanto, podem gerar igualmente momentos de tensão e de conflito (DGS, 2020a). Os pais que estiveram em teletrabalho, tiveram, de aceitar que não conseguiriam trabalhar o número de horas que trabalhariam numa situação normal. A solução pode estar na forma como se organizam os momentos do dia, sendo recomendado que “famílias saudáveis respeitam as decisões e o espaço individual de cada um, conversam entre si e desfrutam de momentos de partilha” (DGS, 2020a).

Durante o período de confinamento a maioria das crianças e jovens tiveram a perceção que mantiveram as suas rotinas. A prática de atividade física foi das atividades mais realizadas com os pais ou cuidadores. O impedimento de circulação e encerramento das escolas obrigou a um recurso do ensino à distância. A ausência física neste espaço habitual para aprendizagem, pode ter conduzido a uma perceção de maior tempo de lazer disponível (83.3%).

Os dados obtidos não permitem concluir sobre as razões de diferentes níveis de manutenção de prática de AF entre os quatro escalões etários estudados. Regista-se que as crianças mais novas e as que frequentam o 3º CEB (G3 - 12 a 14 anos) mantem hábitos de prática superiores aos dos jovens que frequentam o 2º CEB e o ensino secundário. Este facto merece aprofundamento futuro por forma a identificar as causas e definir estratégias de intervenção para aumentar a prática de AF em particular nos grupos que manifestaram uma redução da mesma.

As relações de cumplicidade e de intimidade entre pares são uma conquista fundamental do desenvolvimento no sentido da autonomia. Assim, apesar do isolamento,

cabe os pais ou cuidadores garantirem que as crianças e jovens se sintam bem em casa, o que se constatou neste caso (80.8% sentiram-se bem em casa). Com o confinamento as crianças e jovens tendem a desenvolver pensamentos negativos, perda da rotina habitual e redução do nível social. Das crianças e jovens inquiridas (76,9%) admitem estar fartas de estar em casa. Esta frustração pode ser exacerbada por não poder participar nas atividades do dia-a-dia normal (Jeong et al., 2016). A ausência de contato físico com outras pessoas é frequentemente mostrado por causar tédio, frustração e uma sensação de isolamento do resto do mundo, o que gera a angústia. Uma inadequada quantidade de suprimentos básicos (e.g., comida, água, roupas, etc.) pode aumentar a sensação de frustração, ansiedade e fúria (Brooks et al., 2020).

O confinamento pode ser o momento ideal para a promoção de hábitos de qualidade do sono e de hábitos alimentares para o bem-estar das crianças e jovens na sua formação. Para tal é fundamental, o provimento adequado de bens essenciais. Das crianças e jovens (94.2%) afirmou que dormem bem e (97.6%) come bem. Com horários de acordar e dormir bem definidos, a probabilidade de pesadelos tende a ser menor. Apenas (17.7%) das crianças e jovens responderam que tinham pesadelos. O acesso das crianças e jovens a notícias sobre a pandemia em meios de comunicação poderá ser restringido, por forma a aumentar a sensação de tranquilidade (Fiorillo et al., 2020), as informações necessárias em termos simples, objetivos e positivos, respeitando a capacidade de entendimento da criança e evitando o tom alarmista pode ser essencial para influenciar o estado de tranquilidade (66%) das crianças e jovens. Ainda assim (39.1%) referiu ter tido uma sensação de nervoso ao longo da pandemia. Um acompanhamento por parte dos pais/cuidadores sobre os conteúdos dos programas dos seus filhos e um acompanhamento de perto das suas atividades, poderá ser uma ajuda para um baixo valor do sentimento de assustado (27.5%). A falta da vivência diária, dos contactos com os colegas, liberdade de movimentos ao fim de algum tempo pode levar a sensação de aborrecimento, (68.3%) afirma ter-se aborrecido. Oferecer para as crianças atividades interessantes adequadas à idade, incluindo atividades de aprendizagem. Na medida do possível, estimular as crianças a continuar a brincar e socializar com outras, mesmo que apenas dentro da família quando há recomendação de restrição de contato social. Manter as crianças próximas de seus pais ou cuidadores e familiares, se for seguro para a criança, e evite separá-las de seus cuidadores tanto quanto possível. Se uma criança precisar de ser separada de seu cuidador principal, garanta que seja fornecido cuidado alternativo

adequado e que um assistente social, ou equivalente, acompanhe regularmente a criança. Além disso, garanta que durante os períodos de separação seja mantido contato regular com os pais e cuidadores, como ligações de voz ou de vídeo agendadas duas vezes ao dia ou outro meio de comunicação adequado à idade e aos recursos à distância (Brooks et al., 2020; OMS, 2020; SBP, 2020b). Os pais podem organizar com outros pais encontros virtuais dos seus filhos, de forma ajudar a que as crianças e jovens não tenham a sensação de aborrecimento.

5. CONCLUSÃO

Todos os períodos de crise geram incertezas e medo do desconhecido (Brooks et al., 2020; Huremovic, 2019) mas também podem constituir uma oportunidade para o autoconhecimento e o desenvolvimento da resiliência e da criatividade (SBP, 2020b). Face a algumas reservas que as crianças possam evidenciar, os adultos podem refletir com elas sobre os aspetos positivos do desconfinamento, salientando as oportunidades para crescer e para se divertir. Estas oportunidades podem passar por fazer uma refeição fora, ir à praia, andar de patins ou de bicicleta, estar com amigos, brincar ou fazer atividades em grupo. Esta reflexão pode, ainda, basear-se nas experiências e memórias positivas e de sucesso das crianças (CNPDPJ, 2020), para melhor combater esses medos ou reservas, ou seja, o adulto pode ajudar a criança a relembrar experiências de lazer e contacto com amigos ou outras figuras importantes, como meio para ilustrar experiências de prazer que podem agora ser retomadas.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado na Unidade de Investigação Aplicada em Ciências do Desporto (UNICID) do IPC-ESE, no decorrer de uma Bolsa de Iniciação à Investigação no âmbito do Apoio Especial "Verão com Ciência", FCT-IPC-i2A-CERNAS/Escola de Verão/BII-01-071, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, atribuído à "Escola de Verão Investigação para a Sustentabilidade e o Desenvolvimento" do i2A – CERNAS, do Instituto Politécnico de Coimbra, na área Científica Ciências sociais aplicadas ao estudo dos impactos da COVID-19.

REFERENCIAS

- Almeida, R., Brito, A., Alves, A., Abranches, C., Wanderley, D., Crenzel, G., Lima, R., & Barros, V. (2020). COVID-19 pandemic: practical guide for promoting the mental health of children and adolescents. *Residência Pediátrica*, *10*(2), 1-4.
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, *395*, 10227, 912–920.
- Comissão Nacional de Promoção Dos Direitos e Proteção Das Crianças e Jovens (2020). *Informações e conselhos para crianças e adolescentes em situações vulneráveis*. Comissão Nacional de Promoção Dos Direitos e Proteção Das Crianças e Jovens. Lisboa. CNPDPCJ.
- Creswell, D., & Creswell, J. (2018). *Research Design : Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Direção Geral de Saúde (2020a). *Crianças e jovens - Saúde Mental*. <https://saudemental.covid19.min-saude.pt/criancas-e-jovens/>
- Direção Geral de Saúde (2020b). *Manual para famílias SAÚDE REPÚBLICA PORTUGUESA Como lidar com o isolamento em contexto familiar*. DGS. <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/manual-para-familias-como-lidar-com-o-isolamento-em-contexto-familiar-pdf.aspx>
- Fiorillo, A., & Gorwood, P. (2020). The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *European Psychiatry*, *63*(1), 1–2. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2020.35>
- Huremovic (2019). Psychiatry of Pandemics. In *Psychiatry of Pandemics*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15346-5>
- Huremović D. (2019). *Psychiatry of Pandemics*. SpringerLink. A Mental Health Response to Infection Outbreak. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-030-15346-5>
- Jeong, H., Yim, H., Song, Y., Ki, M., Min, J., Cho, J., & Chae, J. (2016). Mental health status of people isolated due to Middle East Respiratory Syndrome. *Epidemiology and Health*, *38*, e2016048. <https://doi.org/10.4178/epih.e2016048>
- Moura, D., Dias, A., Torres, J., Farinha, P., Ribeiro, B., & Cordeiro, C. (2020). Pandemia COVID-19 e Impacto no Desporto Pandemia COVID-19. *Revista Medicina Desportiva Informa*, *11*(3). https://doi.org/10.23911/pandemia_2020_05
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa. Gradiva.

- Oorganização Mundial de Saúde. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19)*. OMS. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using IBM SPSS* (4th ed.). www.bookdepository.com/SPSS-Survival-Manual-A-Step-by-Step-Guide-to-Data-Analysis-using-IBM-SPSS-Julie-Pallant/9780335249497?redirected=true&utm_medium=Google&utm_campaign=Base1&utm_source=PT&utm_content=SPSS-Survival-Manual-A-Step-by-Step-Guide-to-Data-Analysis-using-IBM-SPSS&selectCurrency=EUR&w=AF7DAU9SFBUN1KA8VCZ0&pdg=pla-293946777986:cmp-9475181716:adg-97555260473:crv-420352284628:pos-:dev-c&gclid=EAiaIQobChMI1Y2yjMrI7AIVGNtRCh0FigkcEAQYASABEgIV1PD_BwE
- Sociedade Brasileira de Pediatria (2020a). *CORONAVÍRUS: O sono da criança em época de confinamento - SBP*. SBP. www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/coronavirus-o-sono-da-crianca-em-epoca-de-confinamento/
- Sociedade Brasileira de Pediatria (2020b). Pais e filhos em confinamento durante a pandemia de COVID-19. *SBP*. www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22420c-NAlerta_Pais_e_Filhos_em_confinamento_COVID-19.pdf
- Sun, P., Lu, X., Xu, C., Sun, W., & Pan, B. (2020). Understanding of COVID-19 based on current evidence. *Journal of Medical Virology*, 92, 6, 548–551.
- Tang, X., Wu, C., Li, X., Song, Y., Yao, X., Wu, X., Duan, Y., Zhang, H., Wang, Y., Qian, Z., Cui, J., & Lu, J. (2020). On the origin and continuing evolution of SARS-CoV-2. *National Science Review*, 7(6), 1012–1023.
- Weill, J. A., Stigler, M., Deschenes, O., & Springborn, M. R. (2020). Social distancing responses to COVID-19 emergency declarations strongly differentiated by income. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 117(33), 19658–19660.
- Zhu, N., Zhang, D., Wang, W., Li, X., Yang, B., Song, J., Zhao, X., Huang, B., Shi, W., Lu, R., Niu, P., Zhan, F., Ma, X., Wang, D., Xu, W., Wu, G., Gao, G. F., & Tan, W. (2020). A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. *New England Journal of Medicine*, 382(8), 727–733. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa2001017>

CAPÍTULO 97

REVISIÓN DOCUMENTAL SEMISISTEMÁTICA PARA ELABORAR UNA PROPUESTA DIDÁCTICA COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LAS PERSONAS CON TEA DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

Paula Julia Bellido-Arroyo y Bienvenida Alba-Sánchez

1. INTRODUCCIÓN

La enfermedad COVID-19, producida por el coronavirus SARS-CoV-2, fue declarada pandemia internacional por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020, a medida que los casos confirmados se acercaron a 200.000 pacientes superando las 8.000 muertes en más de 160 países (WHO, 2020). En España, para hacer frente a esta situación grave y excepcional, se procede el 14 de marzo, a la declaración del estado de alarma, según Real Decreto 463/2020 (BOE, 2020).

Los hábitos de la población cambian a nivel sanitario, social y educativo. Se genera la necesidad de adaptarse a las nuevas situaciones, especialmente al confinamiento domiciliario y la reconversión de las rutinas, a corto y medio plazo, ya que se esperaba y, de hecho, actualmente (noviembre, 2020) nos encontramos en un segundo repunte y se prevé un tercero en el próximo invierno. En consecuencia, es preciso analizar las repercusiones sociales y educativas y buscar soluciones a las actuales limitaciones devenidas, enfocando la coyuntura como una oportunidad para el cambio (González-Rábago, 2020; Pérez, et al., 2020).

La paralización de la actividad docente producida por el SARS-CoV-2, obligó a la transformación del modelo educativo nacional e internacional repentinamente y sin apenas referentes de acción ni resultados previos en el contexto global del entorno, siendo difícilmente extrapolables las experiencias docentes publicadas en otros países por su falta de paralelismo específico con el sistema educativo español.

Las restricciones que se impusieron, fueron especialmente difíciles de sobrellevar en la población de menor edad (González-Rábago, 2020; Pérez, et al., 2020) y repercutieron más duramente en las poblaciones infantiles con discapacidades, entre las que se encuentran las personas con trastorno del espectro autista (TEA) (Rodríguez, 2020).

Ante la problemática educativa y clínica, este colectivo, así como sus cuidadores, tienen que ser formados en la identificación y el reconocimiento de los síntomas clínicos de la infección por SARS-CoV-2, haciendo frente a la dificultad sobreañadida de la limitada expresividad y capacidad de comunicación en las personas con TEA.

La formación del alumnado con TEA en los centros de Educación Especial (EE) se basa en aplicar distintas metodologías fundamentadas en la constancia y las rutinas. La clásica presencia física de los educadores, así como terapeutas es importante, por la información que les proporciona la observación directa de las conductas del alumnado, necesaria para planificar estrategias de intervención para la obtención de los mejores resultados. Por ello y hasta la fecha, no han sido usuales (Carrillo, 2010; Alcantud, 2004) las interacciones multimedia entre este colectivo y el profesorado.

Además, la diversidad entre las personas con TEA dificulta la elaboración de unas pautas generales de actuación para continuar con una formación vía no presencial, siendo la colaboración de la familia un factor imprescindible en esta actuación.

De este modo, el profesor se enfrenta al reto de crear actividades formativas y juegos específicos, adaptados a su entorno, para fomentar el desarrollo global, así como enseñar a las familias o cuidadores el correcto desempeño de estas, consiguiendo estar en la misma línea de enseñanza y objetivos. Es de suma importancia la continuidad formativa en este colectivo, debido a que el cese puede acarrear una regresión de las habilidades adquiridas.

2. MÉTODO

Como consecuencia de esta problemática de dar continuidad educativa formal a los niños y niñas con TEA en la pandemia en estados de confinamiento y semi confinamiento, este estudio busca dar respuesta dos cuestiones y, por consiguiente, plantea dos objetivos.

2.1 Preguntas de investigación y objetivos

Preguntas de investigación	Objetivos generales
----------------------------	---------------------

<p>¿Hay suficientes materiales digitales para dar continuidad a la formación de las personas con TEA en remoto?</p>	<p>Realizar una revisión documental semi-sistemática que aporte datos cuantitativos y cualitativos sobre la repercusión de la pandemia en personas con TEA.</p>
<p>¿Cómo se puede dar respuesta a la formación online al colectivo con TEA?</p>	<p>Presentar una propuesta educativa, basado en las competencias curriculares, que abarquen los aspectos sanitarios y docentes relevantes para un modelo no presencial en personas con TEA.</p>

2.2. Estrategia de búsqueda

Para la consecución del primero de los objetivos se optó por una revisión semi-sistemática (Snyder, 2019), desde el 1 de enero, hasta el 14 de septiembre de 2020 sobre prevención, reconocimiento de síntomas y educación no presencial en personas con TEA. La revisión se realizó desde las dos perspectivas de mayor influencia en el desarrollo vital del alumnado con TEA, la sociosanitaria y la educativa. En base a ello, se eligió un modelo de búsqueda documental siendo estas dos áreas de conocimiento diferentes, considerando las circunstancias de confinamiento individual domiciliario, y el colectivo.

Para la búsqueda y obtención de documentación se indagó en las siguientes bases de datos: Google Académico, ProQuest Central, Scopus y Web of Science (WOS).

2.2.1. Tratamiento de la información

Se analizaron los artículos publicados en inglés y castellano tanto por instituciones como por investigadores individuales. Entre la información obtenida se encuentran artículos científicos considerándose fuentes primarias para la fundamentación teórica.

La combinación de descriptores y operadores booleanos utilizados fueron: “trastorno del espectro autista” AND “educación” AND “pandemia” OR “Covid-19”. “Autism spectrum disorder” OR “autistic” AND “education” AND “pandemic” OR “Covid19.”

Los estudios fueron seleccionados a partir del título y resumen del mismo, y se obtuvieron del texto completo los que precisaban un análisis más detallado. La técnica empleada para la búsqueda fue electrónica.

2.2.2. Selección de estudios

Los documentos debieron cumplir con los siguientes criterios:

- Criterios de inclusión: Documentos de interés basados en la repercusión general del confinamiento en personas con necesidades educativas especiales (NEE, repercusión psicológica en personas con TEA, recursos específicos para trabajar con personas con TEA durante el confinamiento, edad entre 6 y 21 años.
- Criterios de exclusión: Artículos cuyo interés se fundamenta en la repercusión del SARS-CoV-2 en personas normotípicas, países extranjeros con diferentes sistemas educativos, Síndrome de Asperger, relativos a circunstancias judiciales (protección de derechos en la infancia), terapias específicas y artículos repetidos en las diferentes bases de datos.

Así mismo se realizó la clasificación y análisis descriptivo e interpretativo de la información, con las siguientes dimensiones o descriptores: Repercusión de la pandemia en personas con TEA. Signos de sospecha para identificar el contagio del Covid-19 en una persona con TEA. Medidas para solventar las alteraciones que el confinamiento produce en el colectivo. Educación en época COVID-19.

2.2.3. Desarrollo de guía didáctica en base a la información obtenida

En base a la revisión bibliográfica desarrollada sobre los aspectos educativos en relación al COVID-19 y a las aportaciones previas publicadas de recursos educativos para personas con TEA no presenciales, se elabora una propuesta de programa para la situación actual y futuros escenarios de confinamiento, confinamiento moderado o similares.

3. RESULTADOS

Se exponen, en primer lugar, los resultados cuantitativos obtenidos de las bases de datos revisadas atendiendo a los criterios establecidos. Posteriormente, se ofrecen, con carácter cualitativo, las aportaciones más relevantes de los documentos electos, tanto en relación a la repercusión de la pandemia en los TEA, identificación del contagio por COVID-19, como medidas generales y educativas para solventar la situación.

La lectura y análisis de lo publicado, es la base que justifica la necesidad y desarrollo de un programa didáctico específico adaptado a la dimensión de la situación.

3.1. Resultados de la búsqueda bibliográfica

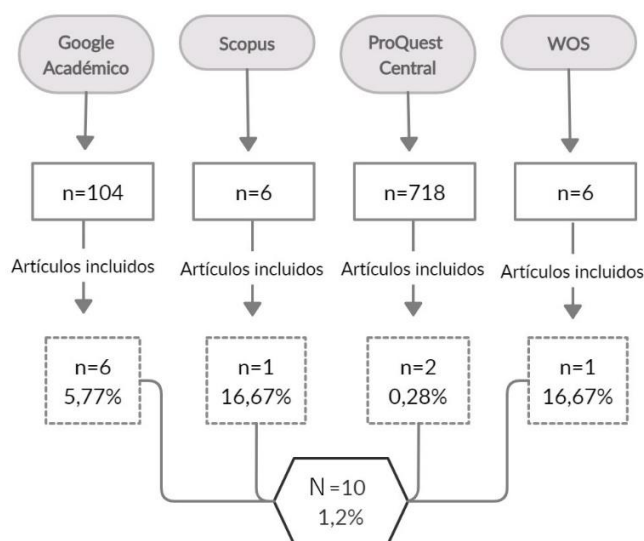
3.1.1. Resultados cuantificables de la búsqueda bibliográfica

En base a las palabras clave, se encontraron 834 artículos, de los cuales cumplían los criterios de inclusión definidos un 1,2%, aportando información específica al objetivo del presente estudio acerca de las características de las necesidades específicas en EE en personas con TEA, considerando como educación los aspectos sanitarios y curriculares.

En la Fig.1, se muestran las 4 plataformas de búsqueda utilizadas con los resultados iniciales de cada una, antes y después de la aplicación de los criterios mencionados junto a sus porcentajes. Finalmente se obtuvieron 10 documentos electos (N=10).

Figura 1.

Diagrama de flujo, del proceso de selección documental. Elaboración propia.



3.1.2. Resultados cualitativos

A partir de los artículos académicos seleccionados (N=10), se ofrecen los resultados cualitativos que servirán de base para estructurar la propuesta educativa y dar curso y alcance al segundo objetivo general.

De acuerdo al propósito de este estudio, “analizar la presencia de materiales digitales existentes para continuar con la educación de las personas con TEA” de manera no presencial, los resultados se ofrecen en orden a cuatro categorías. Categorías que, a su

vez, conformaran los ejes temáticos o necesidades detectadas en torno al confinamiento. Necesidades que servirán para estructurar la propuesta didáctica como base para articular en línea. Categorías, a saber:

- Repercusión de la pandemia en personas con TEA
- Signos de sospecha para identificar contagio e infección de Covid-19 en una persona con TEA
- Signos de sospecha para identificar alteraciones generadas por el confinamiento en personas con TEA y sus familias
- Educación y COVID-19

3.1.2.1. Repercusión de la pandemia en personas con TEA

Las repercusiones en el contexto social provenientes de la dinámica entre la amenaza (el virus) y las medidas preventivas (el confinamiento) ejercen una presión que en última instancia afecta en su conjunto al núcleo familiar en los siguientes aspectos:

- Confinamiento complejo para las personas con TEA, que reaccionan de manera desproporcionada a los cambios inesperados en las rutinas diarias (Atienza et al, 2020; Rodríguez et al, 2020).
- Niños y jóvenes con TEA, que presentan de manera basal situaciones de ansiedad, que pueden verse agravadas por la dificultad de asimilar el aislamiento secundario al confinamiento, debido a su inflexibilidad cognitiva-comportamental (Palacio-Ortiz et al, 2020; Atienza et al, 2020).
- Frecuente aumento de las estereotipias, especialmente en la fase inicial, que pueden mejorar y desaparecer con el tiempo si existe una buena conducta adaptativa (Palacio-Ortiz et al, 2020; Rodríguez et al, 2020).

Cuadros de agresividad, irritabilidad, trastornos del sueño y gritos, como síntomas más frecuentes (Atienza et al, 2020; Rodríguez et al, 2020; Türkoğlu et al, 2020).

También las familias experimentan más estrés y susceptibilidades, que los cuidadores de personas con otras discapacidades motoras (Palacio-Ortiz et al, 2020).

3.1.2.3. Signos de sospecha para identificar contagio e infección de Covid-19 en una persona con TEA

- Las personas con TEA no presentan mayores factores de riesgo para contraer la infección COVID-19, pero por la dificultad del mantenimiento de la distancia social y las medidas higiénicas y de prevención requieren una atención estrecha.
- Complejidad en el reconocimiento y evaluación de los síntomas en el colectivo por las peculiaridades de hipersensibilidad o hiposensibilidad ante los síntomas (Villamisar, 2017).

3.1.2.4. Medidas para solventar las alteraciones generadas por el confinamiento en personas con TEA y sus familias

El manejo de las conductas disruptivas derivadas del trastorno y el confinamiento afecta a las personas con TEA y sus familias, obligando a la elaboración de un plan de contingencia para enfrentarlas y resolverlas (Rodríguez et al, 2020).

Para ello se han propuesto unas pautas básicas en la dinámica familiar resumidas en: (Palacio-Ortiz et al, 2020; Rodríguez et al, 2020; University of Houston, 2020)

- Apoyar la comprensión de la situación al niño o niña de forma clara y sencilla, junto al fomento de pensamientos positivos.
- Los educadores tienen que mantener la calma de cara a las personas con TEA y transmitirles sensación de control de la situación.
- Fomentar el seguimiento de una rutina. Se aconseja seguir una misma estructura y horario, a través de los recursos que más se adaptan a sus características y necesidades (Amorim et al, 2020).
- Facilitar la comprensión del paso del tiempo.
- Realizar actividades variadas de entretenimiento y ejercicio físico.
- Favorecer la autonomía a través de la elección.
- Seguir insistiendo en el aprendizaje.
- Ofrecer oportunidades de expresión y regulación emocional.
- Observar y comprender los cambios en el comportamiento.

Los cuidadores se encuentran en una situación de alto impacto emocional haciéndose cargo de la salud mental y física de la persona con TEA y la suya propia (Palacio-Ortiz et al, 2020). Los niños y niñas con TEA, en ocasiones requieren intervenciones multimodales semanales (Palacio-Ortiz et al, 2020).

3.1.2.5. Educación y COVID-19

- Las dificultades en el aprendizaje están en relación directa con el impedimento de regulación emocional, y expresión de pensamiento, en el contexto de una sociedad cambiante (Marón et al, 2020).
- El freno en la educación de este colectivo afecta de manera más drástica a su desarrollo personal, que a la población ordinaria haciéndoles todavía más sensibles a la exclusión (Atienza et al, 2020).
- Las actividades terapéuticas y educativas tienen que ser suplidas por familiares no profesionales, que se ven obligados a conciliar el teletrabajo, con las nuevas tareas. Precisan apoyo, orientación y guía (Atienza et al, 2020).
- Se identifican, tres grandes retos para afrontar por el profesorado: la efectividad de las intervenciones educativas en un medio virtual, las dificultades de comunicación con las familias y el alumnado y el desgaste emocional asociado al trabajo (Álvarez-Hevia et al, 2020).
- La limitación del movimiento y de la actividad física, que trae como consecuencias negativas obesidad y sedentarismo, ya de por sí una tendencia nada despreciable en la población con TEA, debe ser suplementadas en la medida de lo posible en el domicilio (Atienza et al, 2020; Yarımkaaya et al, 2020).

3.2. Propuesta didáctica para afrontar una pandemia en situación de confinamiento total o moderado para atender las necesidades educativas especiales de personas con TEA.

A la luz de los resultados obtenidos a partir de los análisis de los 10 artículos académicos seleccionados, se presenta la propuesta didáctica en forma de Tabla (Tabla 1) como respuesta a las cuatro categorías-necesidades identificadas en el apartado precedente (Bellido-Arroyo et al, 2020). La propuesta en concordancia con el segundo

objetivo general del estudio “presentar una propuesta educativa, basado en las competencias curriculares, que abarquen los aspectos sanitarios y docentes relevantes para un modelo no presencial en personas con TEA.” Está fundamentada en las competencias de Educación Infantil y Educación primaria adaptado al alumnado con TEA.

Tabla 1.

Propuesta didáctica según necesidades detectadas en la revisión bibliográfica

Categoría - necesidad	Propuesta didáctica
- Repercusión de la pandemia en personas con TEA	Enseñar a observar y comprender los cambios de conducta en la persona con TEA por parte de las familias Ofrecer estrategias para la regulación emocional Recomendación en línea: Presentación "Nos protegemos del Coronavirus" y vídeo de Youtube “Me protejo del Coronavirus” (García, 2020).
- Signos de sospecha para identificar contagio e infección de Covid-19 en una persona con TEA	Explicación a través de pictogramas, presentaciones con audio, ilustraciones o videos de las medidas de prevención de contagio y sintomatología. Recomendación en línea: Ilustraciones informativas sobre la sintomatología del Covid-19 (Francophone, 2020). Poster “ <i>Cómo explicar el coronavirus a personas con TEA</i> ” (Cardona et al, 2020).
- Medidas para solventar las alteraciones generadas por el confinamiento en personas con TEA y sus familias	Creación de una agenda y un calendario. Adaptación del entorno en el que se van a desarrollar las actividades, con control de los estímulos recibidos. Delimitación de la zona de trabajo e información visual de la misma. Recomendación en línea: Recopilación de pictogramas Coronavirus (ARASAAC, 2020). Agenda diaria Educación Primaria (León, 2020).

<p>- Educación y COVID-19</p>	<p>Planteamiento de objetivos a corto y medio plazo. Establecimiento de competencias a trabajar. Uso de TIC como herramienta en EE. Detección de limitaciones de las TIC . Recomendación en línea: App Autism Ihelp (Kids iHelp, 2013). Aba Planet Lire Fundación (Planeta Imaginario, 2013).</p>
-------------------------------	---

4. DISCUSIÓN

La pandemia de COVID-19, ha generado un impulso investigador en el ámbito científico actual, pero desigual en función del área analizada. Así, mientras que en el campo médico, el aumento de publicaciones ha sido muy elevado, en educación, uno de los ámbitos que suscitan mayor preocupación social, sigue un desarrollo bibliográfico más lento. (WHO, 2020)

Las revisiones de la literatura más interesantes en este campo son integradoras y semisistemáticas, ya que no tratan de cubrir todos los artículos publicados sobre una temática, sino combinar distintas perspectivas. Por ello, hemos considerado que esta metodología era la más adecuada en EE (Bellido-Arroyo et al, 2020), combinando salud y educación, que imposibilita una revisión sistemática clásica (Snyder, 2019).

Las publicaciones surgidas hacen referencia a múltiples aspectos desde la actuación educativa en China hasta estrategias de formación no presencial u organización de retorno a las aulas. Sin embargo, Echeita G hace una llamada para transformar el esfuerzo de la adaptación educativa a la situación creada por el COVID-19, en una oportunidad para ofrecer una educación más inclusiva en situaciones ordinarias y especiales en poblaciones vulnerables. (Echeita, 2020)

La consideración de las características del alumnado con TEA que precisan la implicación de familias, la personalización de cada caso y el trabajo en continuidad, pone en evidencia la dificultad y la necesidad de crear programas avalados científicamente.

El interés del artículo actual radica en la elaboración de una hipotética propuesta educativa para alumnado con TEA sin actividad presencial. La principal limitación de la propuesta educativa del estudio es la falta de medición de resultados, ya que no ha sido aplicado en alumnado.

5. CONCLUSIONES

La pandemia producida por el COVID-19, es una situación novedosa e inesperada, que no tenía establecido un protocolo de actuación, así como tampoco referencias pasadas. Se ha mostrado como evidencia irrefutable la necesidad de uso de las TICs en EE. La coyuntura ha generado una producción general documental muy extensa, siendo los aspectos específicos educacionales sobre el TEA muy escasos o con falta de rigor científico.

A las limitaciones propias de la educación no presencial de la población infantil general, se añaden las propias del alumnado con TEA. El abordaje en este colectivo, entraña mayor dificultad por la necesaria implicación de las familias. Los cuidadores deben formarse no solo en la contención emocional y del comportamiento consecuencia del confinamiento en los niños y niñas, sino por la implicación que se les demanda para el avance del conocimiento y el aprendizaje.

La guía educativa propuesta, dada la complejidad de las circunstancias incluye recomendaciones para la comprensión de la pandemia COVID-19 por el alumnado con TEA y sus familias, uso de las TIC como herramienta en EE y una propuesta educativa, basado en competencias curriculares.

Futuras líneas de investigación pasarían por la creación de una plataforma común en EE, con contenidos pedagógicos e interacción docentes, familias y alumnado llegado el caso.

REFERENCIAS

- Alcantud, F. (2004). Las tecnologías de la información y de la comunicación y los trastornos generalizados del desarrollo. Recuperado el 1 de marzo de 2013.
- Álvarez-Hevia, D. M., y Álvarez, J. L. F. (2020). Retos Educativos durante el Confinamiento: La Experiencia con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Amorim, R., Catarino, S., Miragaia, P., Ferreras, C., Viana, V., y Guardiano, M. (2020). Impacto de la COVID-19 en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de neurología*, 71(8), 285-291.

- ARASAAC, Cataix, E., Marcos, J.M., y Romero, D. (2020) Coronavirus- Recopilación de pictogramas. [Archivo Excel] Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa http://www.arasaac.org/materiales.php?id_material=2357
- Atienza Macías, E. and Rodriguez-Ayuso, J., 2020. *Las Respuestas Del Derecho A Las Crisis De Salud Pública*. 1st ed. Dykinson.
- Bellido-Arroyo, P.J. y Sánchez Alba, B. (2020) *Guía didáctica para personas con TEA como respuesta a las necesidades educativas devenidas por el confinamiento del Covid-19*. [manuscrito presentado para publicación] Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Cardona, S., Estevez, M., Ortiz, N. (2020) Cómo explicar el Coronavirus a personas con TEA. [Archivo Excel] Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa http://www.arasaac.org/materiales.php?id_material=2280
- Carrillo Zambrano, E., y Pachón Meneses, C. M. (2010). Creación, diseño e implantación de plataforma e-learning utilizando mundos 3d para los niños con trastorno del espectro autista (tea). *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 5(1), 70-80. <https://doi.org/10.18359/reds.893>
- 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).
- Francophone, I. (2020) Síntomas y prevención del Coronavirus. [Archivo Excel] Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa http://www.arasaac.org/materiales.php?id_material=2266
- Fundación Planeta Imaginario (2013) AbaPlanet Lite [Aplicación móvil].Google Play Store: <https://apps.apple.com/es/app/abaplanet-lite/id571888963>
- García Romero, V. (20 de mayo de 2020). Me protejo del Coronavirus. [Archivo de Vídeo] Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=tDD5v87iXfk>
- García Romero, V. (25 de mayo de 2020) Nos protegemos del Coronavirus. [Archivo Excel] Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa http://www.arasaac.org/materiales.php?id_material=2646
- González-Rábago, Y. (2020). COVID-19 Y SALUD INFANTIL: EL CONFINAMIENTO Y SU IMPACTO SEGÚN PROFESIONALES DE LA INFANCIA. *Rev Esp Salud Pública*, 94(27), 27.

- Kids iHelp (2013) Autism iHelp [Aplicación móvil]. Google Play Store: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mindpacetech.Autism_iHelp_Pl_ay
- León, P.(2020) Agenda diaria- Educación Primaria. [Archivo Excel] Centro Aragón para la Comunicación Aumentativa y Alternativa http://www.arasaac.org/materiales.php?id_material=1268
- Marón, N. A. C., y Vallejo, S. 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).
- Palacio-Ortiz, J. D., Londoño-Herrera, J. P., Nanclares-Márquez, A., Robledo-Rengifo, P., y Quintero-Cadavid, C. P. (2020). Trastornos psiquiátricos en los niños y adolescentes en tiempo de la pandemia por COVID-19. *Revista Colombiana de Psiquiatría*.
- Pérez, A., et al. (2020). Impacto psicológico del confinamiento en la población infantil y como mitigar sus efectos: revisión rápida de la evidencia. <http://hdl.handle.net/20.500.12010/13278>.
- 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. [Internet] Boletín Oficial del Estado, 67, 14 de marzo de 2020, pp. 25390-25400. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/03/14/pdfs/BOE-A-2020-3692.pdf>
- Rodríguez, I. D. C., y Cordero, A. R. (2020). Repercusión psicológica en niños con Trastorno del espectro autista durante el confinamiento por COVID-19. *MULTIMED*, 24(3).
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339.
- Türkoğlu, S., Uçar, H. N., Çetin, F. H., Güler, H. A., y Tezcan, M. E. (2020). The relationship between chronotype, sleep, and autism symptom severity in children with ASD in COVID-19 home confinement period. *Chronobiology international*, 37(8), 1207–1213.
- University of Houston (2020, Apr 29). RESOURCE GUIDE HELPS FAMILIES OF CHILDREN WITH AUTISM NAVIGATE COVID-19 CHALLENGES. *US Fed News Service, Including US State News*.

- Villamisar, D. A. G. (2017). Dolor en personas adultas con un trastorno del espectro del autismo (TEA) y comorbilidad: un análisis mediacional. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 5(2), 73-86.
- World Health Organisation (WHO) (2020) Coronavirus disease (COVID-19). Consultado el 15 de Marzo de 2020. <https://experience.arcgis.com/experience/685d0ace521648f8a5beeeee1b9125cd>
- Yarımkaya, E., y Esentürk, O. K. (2020). Promoting physical activity for children with autism spectrum disorders during Coronavirus outbreak: benefits, strategies, and examples. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-6.

CAPÍTULO 98

EL IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA PRACTICA FÍSICO-DEPORTIVA DEL ALUMNADO DE CIENCIAS DEL DEPORTE

María-José Mosquera-González, María-Paula Ríos-de-Deus, Laura Rego-Agraso y
María-Luisa Rodicio-García

1. INTRODUCCIÓN

El confinamiento por la COVID-19 ha modificado muchos hábitos a nivel mundial, a los que no son ajenos los estudiantes universitarios. Este colectivo ha experimentado muchos cambios en sus rutinas académicas y de vida, entre los que se encuentran los hábitos físico-deportivos.

El confinamiento en España se inicia el 14 de marzo del 2020 y se establece el estado de alarma en todo el territorio, por lo que sólo es posible salir de los domicilios para actividades tipificadas como de primera necesidad (centros de salud, farmacias y tiendas de alimentación) o para desempeñar actividades profesionales catalogadas como esenciales. El 28 de abril se aprueba la transición hacia la *nueva normalidad* con cuatro fases. La fase 0, además de permitir la salida del domicilio, también posibilita realizar actividad deportiva individual sin contacto y paseos, en franjas horarias delimitadas, a partir del 2 de mayo.

El perfil del alumnado de Ciencias del Deporte que es objeto de esta comunicación ha sido estudiado a lo largo de varias décadas y las conclusiones apuntan a que es un colectivo deportivizado, que lleva practicando varios deportes durante la mitad de su vida, incluso más de tres, aunque el más practicado es el fútbol; y que se detecta una tendencia de modernidad que los lleva a competir y a estar federados (Rodicio-García, Mosquera-González, Penado y Mateos-Padorno, 2020). En la línea de estos resultados está la investigación que compara estudiantes de cinco centros de las tres universidades de Galicia (Montero y Gómez, 2006) que confirma los datos mencionados, resaltando que los de A Coruña están más vinculados con la competición. También se analizan facultades

de diferentes universidades españolas (Montero, 2008) y se constata la misma tendencia en el alumnado de A Coruña en cuanto a la competición.

El objetivo de esta comunicación es analizar el impacto del confinamiento provocado por la COVID-19 en la práctica físico-deportiva de los estudiantes de 2º curso del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidade da Coruña (UDC).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 65 estudiantes del 2º Curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidade da Coruña, de los cuales 55 son hombres y 10 mujeres. Representan el 54,2% del total de matriculados en la asignatura. La edad media es de 20,8 años, y oscila entre los 19 y los 26 años.

2.2. Instrumento y procedimiento

Para la recogida de datos se ha utilizado un instrumento elaborado *ad hoc* consistente en una Ficha-Diario (Ruíz Olabuénaga, 2012) siguiendo el modelo pautado (Guillén, et ál., 2014), en el que se pide que describan su comportamiento y emociones experimentadas durante el confinamiento y también en el momento de la apertura para realizar práctica físico-deportiva en el exterior.

Para la distribución de la ficha se ha utilizado el Campus Virtual de la Universidad de A Coruña y la plataforma Microsoft Teams puesta a disposición de la comunidad universitaria. Los estudiantes disponían de un mes para su cumplimentación.

2.3. Análisis de datos

Se ha trabajado el contenido recogido en la Ficha antes mencionada mediante el software para el Análisis de Datos Cualitativo MAXQDA. En este trabajo se presentan los resultados referidos a dos categorías:

- 1) Práctica físico-deportiva en casa durante el confinamiento.
- 2) La práctica físico-deportiva en el momento de la apertura tras el confinamiento.

Dentro de cada una de ellas se han definido las siguientes subcategorías:

- a) Actitudes y comportamientos ante la situación.
- b) Perfil deportivo.
- c) Rutinas que establecen.
- d) Cambios que experimentan.

3. RESULTADOS

Los resultados en relación a la primera categoría, *la práctica físico-deportiva en casa durante el confinamiento*, revelan diferentes actitudes y comportamientos que se concretan inicialmente en el desconcierto y el desánimo, aunque después comienzan a establecer rutinas, puesto que poseen un perfil claramente deportivo. Sin embargo, a la vez surgen sentimientos que hacen aflorar su deseo de salir al exterior a realizar ejercicio.

En relación a las subcategorías podemos destacar las siguientes respuestas específicas.

En los primeros días del confinamiento, el alumnado manifiesta que se encuentra desanimado, y aunque se habían abandonado, al cabo de un tiempo comienzan a realizar actividad física en casa.

“Todos los días me parecen domingos [...]” (Alumno/a 41).

“Después de unos días de relax decido empezar a hacer ejercicio en casa [...]” (Alumno/a 10).

Los sentimientos que experimentan en esta etapa de confinamiento son tanto negativos como positivos, pero siempre aparece el deseo de poder salir al exterior a practicar deporte.

“Llevamos 3 semanas de confinamiento, y la situación cada vez pinta peor, y esto no terminará pronto [...] creo que necesito salir a la calle, salir a realizar deporte por el monte, [...]” (Alumno/a 38).

“Pronto nos van a dejar salir a hacer deporte” (Alumno/a 7).

Sus aportaciones muestran un perfil deportivo vinculado a la competición y hábitos consolidados.

“Yo juego en un equipo de fútbol y los entrenos eran la mayor parte de mi actividad física” (Alumno/a 29).

“En el piso tenemos una cinta de correr, ya que yo hago atletismo” (Alumno/a 33).

Por este motivo, con el paso de los días les resulta más fácil establecer rutinas, tanto deportivas como académicas, que les ayudan a adaptarse mejor a la nueva situación y a sentir mayor bienestar.

“Desde entonces, para sobrellevar la situación me he refugiado en el deporte, los estudios y mis compañeros de piso” (Alumno/a 5).

“La situación para mi mejora, aprendo a convivir con ello y estoy más tranquilo, me centro en hacer cosas de clase y hacer deporte, me siento bien ya que hago varias cosas al día y se me pasa rápido [...]” (Alumno/a 19).

Los resultados referidos a la segunda categoría, *la práctica físico-deportiva en el momento de la apertura tras el confinamiento* se concretan en los siguientes.

De principio, en el alumnado se detecta prudencia, puesto que algunos todavía no se han animado a salir de casa o no lo hacen con mucha frecuencia.

“Yo aún no he salido, pero seguramente hoy o mañana baje a hacer algo de deporte al monte o a dar un paseo” (Alumno/a 35).

“Ya llevamos un poco de tiempo que se puede empezar a salir y hacer deporte, pero yo conservo precaución, no salgo mucho, solamente 1 hora o poco más para hacer deporte y si tengo que ir a hacer compra [...]” (Alumno/a 37).

Pero como ya pueden realizar deporte en el exterior, sus emociones son claramente positivas, de felicidad, alegría y libertad.

“Hoy ya se pudo salir a correr, cosa que me hace muy feliz” (Alumno/a 10).

“Alegría, relax, salgo a correr y me despejo mucho del encierro” (Alumno/a 25).

Además, detectamos una cuestión muy relevante para este colectivo de estudiantes que han experimentado un giro brusco en su modelo de enseñanza: desaparición de la docencia presencial e implantación de un sistema de teleformación que transforma sus hábitos de vida y de estudio. Relatan de forma específica que poder salir a hacer deporte les ayuda a afrontar mejor la responsabilidad de los estudios y a aumentar su motivación y disciplina hacia las tareas.

“Después de unos días de hacer deporte, salir a correr, andar en bici, etc. me siento mucho mejor, mucho más activo y eso me favorece personalmente y también para poder hacer mejor los trabajos y poder estudiar, porque salir a hacer deporte es como una liberación y luego te pones con las cosas de la universidad con muchas más ganas y se reflexiona” (Alumno/a 37).

En esta etapa también se percibe que son personas con perfil deportivo, ya que hacen ejercicios determinados pensando en cuidar partes específicas del cuerpo.

“Hoy es el primer día que se puede salir hacer deporte con unas normas horarias y hemos ido a correr para fortalecer los tendones, (mantenemos los tendones fuertes para no perder el equilibrio)” (Alumno/a 14).

Del mismo modo que en el período del confinamiento, también establecen rutinas de ejercicio en sus vidas.

“Me levanto a las 7 de la mañana para coger la bici e irme a entrenar yo solo 2 horas a la montaña [...]” (Alumno/a 38).

Y, además, se organizan para buscar la franja horaria que mejor se adapta a las normas establecidas y a las distancias de seguridad.

“Aunque ya se puede salir a hacer deporte, he decidido obrar de manera responsable y salir solo una vez al día y un intervalo no superior a 1h-1:30h y buscando siempre las horas de menos afluencia de gente, o bien 7 y algo de la mañana o a partir de las 21:30 de la noche, que es cuando el nivel de circulación de la gente ya baja” (Alumno/a 37).

En esta etapa sus reflexiones nos muestran cambios en sus comportamientos y hábitos.

“Salgo a caminar con mi padre, para que él realice actividad física” (Alumno/a 12).

Pero sobre todo inciden en los cambios con respecto a su filosofía de vida debido al contraste entre las vivencias del confinamiento y las que experimentan una vez que ha terminado el mismo: el significado de la felicidad, la valoración de lo cotidiano e, incluso, el significado del deporte.

“Creo que mi manera de pensar ha cambiado respecto a la felicidad, es decir, creo que somos felices y sobre todo ahora (yo por lo menos), con mucho menos de lo que creíamos, me hace feliz un simple paseo por la montaña, poder hablar con mi pareja, pienso que tras todo esto, todos debemos cambiar, ser una mejor Sociedad, debemos disfrutar y aprovechar cada mínimo momento con nuestras familias, amigos, con nosotros mismos, pienso sinceramente que soy mucho más afortunado que lo que creía antes de toda esta situación” (Alumno/a 38).

“Mi manera de ver el deporte ha cambiado y ahora lo veo como algo imprescindible en mi vida tanto para mi salud tanto física como mental” (Alumno/a 7).

4. DISCUSIÓN

El alumnado, al inicio del confinamiento manifiesta que está desconcertado y desanimado puesto que no puede mantener las rutinas de vida habituales, entre las cuales se encuentra la actividad física y el deporte. Estas emociones están en relación con las reflexiones de Bravo-Cucci, et ál., (2020) cuando afirman que la situación de incertidumbre asociada al confinamiento debilita el bienestar de las personas.

El perfil claramente deportivo de los estudiantes objeto de estudio hace que sea un colectivo con hábitos deportivos regulares, incluso con práctica de competición, que saben planificar sus entrenamientos para evitar lesiones, adaptándose a sus circunstancias y a las franjas horarias establecidas. Estos rasgos han quedado de manifiesto en esta situación de confinamiento, y son datos que concuerdan con otras investigaciones (García, et ál., 2012; Rodicio-García, et ál., 2020).

Aunque al principio el alumnado se ve afectado por el confinamiento, reacciona pronto y no se abandona, por lo que comienzan a realizar actividad física en casa con regularidad y a establecer rutinas deportivas. Las investigaciones de Lesser y Nienhuis (2020) refuerzan nuestros resultados ya que encuentran que los individuos con hábitos deportivos se volvieron más activos durante el confinamiento experimentando menos síntomas de ansiedad y depresión. En esta línea, los estudiantes expresan que están aprendiendo a convivir con el confinamiento, por lo tanto, mejoran su calidad de vida a partir del ejercicio, realidad que coincide con las conclusiones de Paramio, et ál., (2017).

Con respecto a cómo afrontan la apertura tras el confinamiento, se detecta prudencia y recelo y una salida controlada. Estas actitudes concuerdan con los miedos al contagio y sus consecuencias que Sandín, et ál. (2020) han constatado en el 40% de la población que han estudiado.

Con la posibilidad de poder realizar práctica deportiva en el exterior, las emociones positivas se desbordan y manifiestan sentir felicidad y alegría. Nuestros datos coinciden con Reche, et ál., (2015), tanto en lo referido al período de confinamiento como en la salida del mismo, cuando constatan la influencia del ejercicio en los estados de ánimo.

De forma inevitable aparece estrés académico en el confinamiento (González, 2020); pero también podemos constatar que ha ido disminuyendo a medida que van estableciendo rutinas de ejercicio en casa, pero, sobre todo, cuando pueden realizar deporte en el exterior. Señalan que la práctica deportiva les ha ayudado a sentirse más

activos y a afrontar las tareas académicas, datos que son semejantes a las conclusiones de Arbós (2017) cuando plantea que, a mayor nivel de actividad física y gasto energético, menor es el estrés académico y mejor la percepción del estado de salud y calidad de vida.

La situación impactante que han vivido los estudiantes les ha llevado a reflexionar y a replantearse su vida, de ahí que se detecten cambios. Su concepto de felicidad se modifica y lo relacionan con el valor de las cosas pequeñas, como dar un paseo o ver y hablar con su pareja. Además, se dan cuenta que no pueden prescindir del deporte, que es fundamental en sus vidas, sobre todo para su salud física y mental. Estos cambios que hemos explicado están incluidos en los efectos positivos del confinamiento identificados por Sandín, et ál., (2020).

5. CONCLUSIONES

Disponer de hábitos deportivos consolidados ha ayudado a sobrellevar el confinamiento por la COVID-19. El alumnado de Ciencias del Deporte ha buscado estrategias para establecer rutinas deportivas y éstas han contribuido a reducir el estrés académico ayudando a poner orden y disciplina en el estilo de vida, motivando hacia las tareas que como estudiantes debían afrontar. En consecuencia, el bienestar y la calidad de vida se ven reforzados tanto en el confinamiento como en el período en que éste finaliza.

Resulta evidente la conexión del deporte y del ejercicio con las emociones positivas de felicidad y alegría, lo que parece aconsejar que, en situaciones de pandemia, se debería facilitar y promover de forma prioritaria que la población pueda realizar actividad física.

Aunque el alumnado ha vivido una situación que nunca habíamos llegado a imaginar, es de destacar los aprendizajes positivos que han experimentado y la revisión profunda sobre su filosofía de vida que también afecta al sentido y significado otorgado al deporte.

La COVID-19 nos ha abierto campos de investigación que podrán ser objeto de investigación en el futuro, sobre los cuales seguiremos trabajando en relación a este colectivo: el cumplimiento de las normas para la prevención de la covid-19, el estrés académico y la práctica deportiva o el capital social online frente a situaciones de confinamiento o semiconfinamiento.

REFERENCIAS

- Arbós Berenguer, M. T. (2017). *Actividad física y salud en estudiantes universitarios desde una perspectiva salutogénica*. Tesis Doctoral. Universidad de las Islas Baleares. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/148437>
- Bravo-Cucci, S., Kosakowski, H., Cortés, R. N., Huamash, C. S. y Asencios, J. A. (2020). La actividad física en el contexto de aislamiento social por COVID-19. *GICOS: Revista Del Grupo De Investigaciones En Comunidad Y Salud*, 5(2), 6-22. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/gicos/issue/view/1473/showToc>
- García, J., Fernández, J. y Pires, F. (2012). Hábitos deportivos de estudiantes de ciencias de la actividad física y del deporte. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398, 83-97.
- González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *ESPACIO I+D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO*, 9(25), 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Guillén Correas, R., Peñarrubia Lozano, C., Montero Marín, J. y Adell Castán, J. A. (2014). *Metodología cualitativa aplicada a las ciencias del deporte*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Lesser, I. A. y Nienhuis, C. P. (2020). The impact of COVID-19 on physical activity behavior and well-being of Canadians. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 1-12. <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/11/3899>
- Montero, A. (2008). Hábitos de práctica deportiva, socialización deportiva, valores, corporalidad y expectativas profesionales de los estudiantes de educación física de tres universidades. En V. Gambau et al. (Comps.). *Comunicación y deporte* (317-325). Madrid: AEISAD.
- Montero, A. y Gómez, J. (2006). Prácticas deportivas y valores en estudiantes universitarios de educación física en Galicia. En X. Pujadas (Coord.), *Culturas deportivas y valores sociales* (453-463). Madrid: AEISAD.
- Paramio Leiva, A., Gil-Olarte Márquez, P., Guerrero Rodríguez, C., Mestre Navas, J. M. y Guil Bozal, R. (2017). Ejercicio físico y calidad de vida en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista De Psicología*, 1(2), 437-446.

- Reche García, C., Martínez Rodríguez, A. y Ortín Montero, F. J. (2015). Dependencia al ejercicio físico e indicadores del estado de ánimo en deportistas universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 21-26. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45861/1/233781-819861-1-SM.pdf>
- Rodicio-García, M.L., Mosquera-González, M. J., Penado, M. y Mateos-Padorno, C. (2020). Evolución de los hábitos deportivos de estudiantes de ciencias del deporte en España. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 140, 15-22. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/2\).140.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/2).140.03)
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín, B., Valiente, R.M., García-Escalera, J. y Chorot, P. (2020) Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Journal of Psychopathology and Clinical Psychology*, 25(1), 1-22. <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/27569>

CAPÍTULO 99

LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EMERGENTES POR EL COVID – 19 Y SUS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN MÉXICO: EL CASO DE UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Mayela Legaspi Lozano y Mario Gutiérrez Reyes

1. INTRODUCCIÓN

Las políticas públicas son conjuntos de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para dar solución a los problemas sociales, se expresan en forma de leyes, normas, reglamentos, etc.; que la ciudadanía y la parte gubernamental consideran prioritarios. Las políticas públicas se pueden clasificar según los sectores de la sociedad en las que se centra la intervención, por lo que se podría hablar de política educativa, política sanitaria, política energética, entre otros (Aguilar, 2000). En el caso particular de la educación, el gobierno está obligado a garantizar que los niños, niñas, jóvenes y adolescentes transiten por los espacios académicos adquiriendo los saberes y habilidades que se establecen en los programas de estudio, para ello deben crear estrategias que permitan “universalizar el derecho a la educación” (INEE-IPE UNESCO, 2018).

En este sentido el gobierno de México ha implementado políticas para ofrecer educación de calidad, una de ellas consiste en la rectoría para la formación de maestros para la educación básica en los niveles de preescolar, primaria y secundaria en donde los niños son escolarizados de los 3 a los 15 años en promedio. Esta actividad se lleva a cabo a través de las Escuelas Normales, que son Instituciones de Educación Superior cuyo propósito es formar en “las tendencias más recientes de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo” (SEP, 2018, 03 de agosto, p. 4). En este sentido, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) es el órgano de gobierno encargado de establecer políticas públicas para las Escuelas Normales en México.

A través del tiempo, los órganos de gobierno a cargo de la Educación Normal han promovido el uso de las tecnologías con el objeto de brindar una educación de calidad, ello se puede observar en el Plan de Estudios 1984 con el uso de procesadores de texto y lenguaje básico de programación. En el plan de estudios 1997 y 1999 que sugieren el uso de las TIC mediante computadoras personales y redes de acceso a información para el estudio. En el plan de estudios 2012 que incluye un trayecto formativo de TIC con cursos específicos de formación (Cruz, et ál., 2015). Finalmente, la reforma curricular 2018 no incluye un trayecto formativo, ni cursos específicos de formación en este ámbito, aunque forman parte de las competencias profesionales que desarrollan desde los distintos cursos (SEP, 2018, 03 de agosto).

Del mismo modo en el ámbito de la gestión han existido varios programas que han incentivado el uso y adquisición de TIC para el desarrollo y operación de sistemas integrales de información académica y administrativa de educación normal, así como la certificación en TIC para estudiantes, docentes y directivos (SEP a, s.f).

Por otro lado, a partir de 2015 la DGE SuM crea el Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE) que utiliza las TIC para apoyo en la formación docente y el fortalecimiento del perfil de egreso de los estudiantes normalistas (DGE SuM, 2020).

Con estos párrafos se intenta contextualizar sobre las políticas que se implementan para fortalecer el uso de las tecnologías de la información en las Escuelas Normales y establecer un punto de partida desde el cual la DGE SuM ha tomado decisiones de política para hacer frente a la contingencia sanitaria mundial ocasionada por el virus SARS-COV-2 que causa la enfermedad del COVID – 19 y ha obligado a la población mundial al aislamiento social, en donde para el caso de México la suspensión de clases se presentó el 23 de marzo (SEP, 2020, 6 de marzo p. 1).

En este sentido, el objetivo del presente trabajo es identificar las políticas públicas federales emergentes por el COVID-19 para educación normal, su implementación e implicaciones en la formación inicial maestros en México, en el caso particular de una Escuela Normal de Educación Superior del Estado de Aguascalientes. Esta inquietud surge de preguntarse ¿Cuáles han sido las respuestas emergentes de política pública para educación normal debido al COVID -19 para concluir el ciclo escolar 2019-2020?, ¿Cómo se han implementado esas políticas públicas emergentes en las escuelas normales? y ¿Cuáles han sido sus implicaciones para la formación inicial de maestros?

La investigación toma como estudio de caso a una Escuela Normal Rural pública, que trabaja bajo la modalidad de internado, es decir, sus estudiantes viven en la institución, son de escasos recursos y provienen de zonas rurales e indígenas de diversas partes del país.

2. MÉTODO

Se trata de una investigación de corte cualitativo, mediante un estudio de casos, que busca indagar las políticas públicas emergentes de Educación Normal para hacer frente a la contingencia sanitaria por el COVID-19 para la conclusión del ciclo escolar 2019-2020, su implementación e implicaciones (Stake, 2010). El enfoque de análisis de la política es de tipo bottom – up en donde el propósito principal es conocer cómo los actores responsables de operar la política llevan a cabo su implementación (Revuelta, 2007).

Las técnicas para la recopilación de información fueron el análisis documental y la entrevista abierta, el primero consistió en obtener y analizar la información de documentos oficiales emitidos por la SEP, la DGE SuM y los documentos profesionales que el directivo desarrolló para implementar la política (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). El segundo se caracterizó por un diálogo libre con la dirección, bajo un diseño flexible en el que se utilizó como guion y preguntas detonantes los documentos de política pública emergente para educación normal emitidos por la SEP y la DGE SuM, así como los elaborados por la Escuela Normal y que referían a la implementación de esas políticas públicas (Aravena, et ál., 2006).

Para la validez y confiabilidad del estudio se llevó a cabo la triangulación de la información, seleccionando en primera instancia aquella relacionada con las preguntas de investigación, luego con las fuentes para recuperar la información (Cisterna, 2005). Finalmente, con el marco de análisis del proceso de implementación de la política pública propuesto por Sabatier y Mazmanian (2000).

3. RESULTADOS

En este apartado se hace una relación de políticas emergentes que se emitieron desde el gobierno de México para el aprendizaje a distancia y cierre de ciclo escolar, se relata la forma en que se implementó en la Escuela Normal Rural, así como sus posibles implicaciones en la educación.

Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas.

En la emisión de este acuerdo se dio a conocer la suspensión de clases del 23 de marzo al 17 de abril de 2020, no se dan recomendaciones puntuales, ni soporte técnico o metodológico por parte de la SEP para llevar a cabo las actividades (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020). En ese momento se creía que la suspensión sólo afectaría dos semanas de clases, porque las dos semanas subsecuentes correspondían al periodo vacacional. En el caso de la Escuela Normal Rural la dirección de la institución con fecha 13 de marzo, emite una circular para informar a la comunidad escolar que entraban en fase 1, por lo que solicitaba la atención de las medidas de protección básica recomendadas por Organización Mundial de la Salud (OMS) sin suspender las actividades académicas y administrativas (ENRJSM, 13 de marzo de 2020).

Posteriormente el 14 de marzo, señala que entran en “fase 2 de Protección” suspendiendo las clases hasta nuevo aviso. Se indica que del 17 al 27 de marzo las estudiantes realizan una serie de actividades académicas. El personal docente, administrativo y de servicios continúa laborando (ENRJSM, 14 de marzo de 2020). En entrevista la dirección señala que en un inicio se pensó que se trataba de una situación temporal y que sólo habría que mantener medidas de higiene, cuando se estableció comunicación con el personal médico de la institución, se dimensionó la gravedad de la pandemia. En los medios masivos de comunicación se circulaban noticias en las que Instituciones de Educación Superior (IES) entre ellas el “Tecnológico de Monterrey” habían suspendido las clases presenciales, de ahí que se solicitara permiso exprofeso al Director General del Instituto de Educación de Aguascalientes para la suspensión de actividades a partir del 17 de marzo, aludiendo que por tratarse de un internado una vez que una estudiante estuviese contagiada la responsabilidad de su salud era totalmente de la Escuela Normal. El impacto de esta decisión implicó la falta de indicaciones para el trabajo a distancia para las estudiantes, desconocer sus posibilidades de conectividad y de equipo para atender las actividades académicas. Además, las estudiantes llegaron a concebir que no era necesario realizarlas. Resarcir esta situación representó un doble esfuerzo por parte de profesores y equipo directivo, quienes tuvieron que implementar diversas estrategias para localizar a cada estudiante y lograr que continuaran estudiando. También hubo profesores que aprovecharon la coyuntura para evitar el envío de actividades a las estudiantes, remitir pocas, o bien, no establecer comunicación. Ello impactó en la continuidad de los aprendizajes.

Lineamientos de acción COVID-19 Instituciones Públicas de Educación Superior

El 14 de marzo de 2020 el Consejo Nacional de Autoridades Educativas de México (CONAEDU) emitió diversos lineamientos acerca de las características, organización y procesos para el trabajo de las IES, a fin de prevenir y reducir el riesgo de contagio del COVID-19. Algunos de esos lineamientos señalaban la suspensión de las actividades escolares presenciales. De manera específica se hacían recomendaciones para cada subsistema, en el caso de las Escuelas Normales se plantea que los estudiantes podrían continuar estudiando desde cualquier lugar en todo momento mediante una plataforma virtual de DGESuM: que se infiere refería al CEVIE. Además, se solicitó que se integrará una Comisión de Salud indicando que el 16 de marzo el directivo de la institución convocaría a 5 miembros de su cuerpo de gobierno; en donde sólo personal de salud, de existir en la institución, presidiría la Comisión. Dicho organismo tendría que “prever el regreso a clases el martes 17 de marzo de 2020” (SEP d, 2020, p. 7). También se pedía realizar “el primer día de regreso a clases, martes 17 de marzo de 2020” (SEP b, 2020, p. 8) reuniones colegidas con el personal (SEP b, 2020). La indicación para Escuelas Normales resultó contradictoria, pues se contraponía a lo que señalaba el Acuerdo número 02/03/20, seguramente se trataba de un error en la redacción en la que se escribió marzo en lugar de abril, pero la información se dio a conocer así al subsistema y en consecuencia se atendió la indicación parcialmente, principalmente en lo que refería al regreso a clases.

La dirección señala que el 16 de marzo de 2020 emitió circular en la que se comunica que se instauró la Comisión de Salud teniendo como presidente a un médico. Adicionalmente se programaron reuniones con profesores el martes 17 de marzo, así como con el personal de servicios y administrativos. En las asambleas que fueron presididas por personal médico, se daba información sobre el COVID – 19 y las medidas de protección. Estas acciones fueron importantes para la escuela, ya que el personal de la institución recibió información sobre sus formas de contagio y de prevención, ello apoyo a que hubiera mayor concientización y aceptaran la necesidad del trabajo a distancia. Situación que no ocurrió con las estudiantes puesto que no recibieron información ya que se les envió a sus casas. Se cree que la que se brindó a través de Whastapp, no generó los efectos deseados, ello tuvo implicaciones para la institución, puesto que las tensiones y presiones para le regreso presencial se vivieron hasta el término del semestre.

CEVIE diseña estrategia de trabajo en línea para Escuelas Normales

La DGE SuM informó que en colaboración con Google For Education, se diseñó una estrategia para posibilitar el trabajo en línea en las Escuelas Normales del país, consistía en la creación de un dominio @normales.mx como herramienta de trabajo y comunicación en línea, así como apertura de espacios virtuales en Google Classroom. Se señalaba que CEVIE enviaría a cada enlace estatal el código de acceso por plantel para la matriculación a Google Classroom, además capacitaría por videotutoriales a enlaces estatales y responsables de cada escuela (SEP c, 2020, marzo).

La Escuela Normal Rural, estableció como medio formal de comunicación el Whatsapp, dado que era el más accesible. En entrevista manifiesta que se enteró del apoyo que se ofrecía, preguntaron por el código de acceso para Google, pero el área responsable en Aguascalientes, no lo hizo llegar. Por lo anterior, los profesores continuaron diseñando actividades para las estudiantes en base a los programas de estudios, realizando las adecuaciones para abordar los contenidos, ello apoyó la continuidad del aprendizaje, aunque sin aprovechar esas herramientas tecnológicas.

Se suspende el regreso a clases hasta el 30 de mayo de 2020.

En conferencia mañanera del 16 de abril el presidente Andrés Manuel López Obrador (AMLO) anuncia que el regreso a clases se suspende hasta el 30 de mayo de 2020 por la extensión de la sana distancia y el confinamiento o ampliación de la cuarentena por el coronavirus (López, 2020), lo que conllevó a comunicarlo a la comunidad escolar.

En la Escuela Normal Rural las academias de maestros realizaron planeaciones de las actividades con productos a entregar que se remitían a las jefas de cada grupo. En estos momentos en Educación Básica se comentaba que no era necesario enviar las tareas asignadas por los profesores, puesto que los alumnos por una indicación de la SEP deberían aprobar el ciclo escolar. Información que permeó con las estudiantes, por lo que hubo necesidad de aclarar sobre la importancia de enviar todas las actividades (ENRJS M, 2020, 17 de abril). Posteriormente se emitiría un calendario para la entrega de los documentos de titulación que insidió en que las alumnas atendieran sus actividades, pareciese que este formato para impartir clases a distancia requería que las estudiantes adquirieran experiencia y tiempo para adoptarlo como medio para su formación.

Impulsa CEVIE la estrategia de trabajo a distancia para Escuelas Normales

El boletín de la DGE SuM del mes de abril reitera que se continúa impulsando el trabajo académico bajo la modalidad a distancia. Además, presenta un resumen de las

acciones implementadas en cada Estado, que en el caso de Aguascalientes indica que son mediante plataforma y correo. Señala una serie de recomendaciones para el trabajo a distancia, así como los próximos cursos a impartirse en la plataforma (SEP d, 2020, abril). La dirección de la escuela manifiesta que le solicitaban la autoridad estatal un reporte detallado sobre la implementación del trabajo a distancia y que en él se indicaba que la comunicación, envío de tareas y retroalimentación de la evaluación era vía Whatsapp y correo electrónico. Al parecer los apoyos que implementaba e información que solicitaba la DGESuM de las Escuelas Normales de algún modo no eran comunicados.

Desafíos para el desarrollo curricular en el marco de la contingencia sanitaria

El 17 de abril, la DGESuM emite un video (DGESuM, 2020, 17 de abril) en el que sugieren la habilitación de plataformas educativas institucionales y capacitar al personal. Piden tener presente que el fin de los cursos es abonar al perfil de egreso de la licenciatura, que los cursos ayudan a desarrollar las competencias genéricas, profesionales y disciplinares. Las tecnologías, plataformas y otros ecosistemas digitales son apoyo, pero no el fin de los aprendizajes ni definen la evaluación, que era necesario contemplar el contexto de los estudiantes: Brecha digital y condiciones de conectividad; evitar generar excesos de actividades, cuidar estrés y frustración.

En el caso de la Escuela Normal Rural, la dirección de la escuela comenta que recibió la información del video con las sugerencias y el 21 de mayo efectuó reuniones virtuales con el profesorado por academias. La información que se dio a conocer fue la implementación del “Programa de continuidad Académica a Distancia COVID-19”, los lugares de origen de las estudiantes de licenciatura (17 estados de 32 de la República Mexicana); su situación con respecto al acceso a TIC e Internet: 6% sin red de telefonía celular, 1% sin energía eléctrica, 79% sin acceso a Internet desde su domicilio particular y 27% sin equipo de cómputo. Además, se explicitaba lo que significaba educación a distancia, una propuesta de adecuación curricular ante la contingencia, considerando las recomendaciones de DGESuM, además de las que habían identificado como críticas los coordinadores de academia. También se instauraba el “Programa de Atención a Alumnas con Rezago por la Implementación de las Actividades a Distancia”, que consistía en identificar a las alumnas que no realizaron la entrega de evidencias o productos e implementar acciones para remediar la situación. En general, los profesores atendieron el programa, pero se detectó falta de habilidades básicas en el uso de las TIC, inflexibilidad para comprender las dificultades que enfrentaban las estudiantes para

continuar con su aprendizaje y necesidades de capacitación para la enseñanza a distancia con adecuaciones curriculares acordes al contexto de las alumnas.

Posteriormente, los coordinadores de academia deciden suspender por el resto del semestre la práctica profesional de las estudiantes de segundo y tercer grado. Ello implicó que se quedarán sin oportunidad de tener contacto con las condiciones reales de trabajo de las escuelas primarias, vivenciar la planificación, el desarrollo de contenidos, las relaciones pedagógicas, evaluación y uso del tiempo principalmente.

Disposiciones para evaluar el ciclo escolar

El acuerdo número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio (SEP, 2020, 5 de junio), señala que considerando los avances que se han logrado en los contenidos esenciales de los cursos de los programas, éste concluirá en educación a distancia de conformidad con el calendario escolar. En tal sentido, la fecha de certificación para educación normal sería el 21 de julio de 2020. Esta información llega después de que la Escuela Normal Rural había comunicado las fechas de finalización de semestre, la dirección de la escuela comenta que se consideró la fecha estipulada antes de la contingencia por parte de autoridad educativa federal.

Prácticas y exámenes profesionales

La DG AIR el día 10 de junio mediante un oficio, indica que el periodo de exámenes profesionales podrá ser presencial o mediante alguna plataforma digital (DG AIR, 2020). Además, en el caso que se limite el acceso a los planteles educativos tanto de educación normal como de educación básica los alumnos podrán elaborar materiales didácticos que aborden temas de utilidad para educación básica, a juicio de los estudiantes y su asesor.

En el caso de los exámenes profesionales la escuela diseñó varios documentos para apoyar los procesos de titulación: 1) Sugerencias a considerar en la lectura de la Tesis de Investigación e Informe de Prácticas Profesionales; 2) Sugerencias para dar un cierre a las tesis con un enfoque basado en la “Ingeniería Didáctica”, “Enfoque Cuantitativo” e “Informe de Prácticas Profesionales” ante la situación extraordinaria por la pandemia originada por el COVID- 19; y 3) Instrucciones generales para presentar el examen profesional a través de un plataforma virtual. Del mismo modo, se recabó información de las estudiantes para programar los exámenes con respecto al acceso a Internet y se efectuaron pruebas técnicas. Lo anterior permitió a las estudiantes realizar la defensa de

su documento de titulación con elementos académicos y con ello apoyar en la conclusión de su formación profesional en la institución.

4. DISCUSIÓN

Tomando como referente el marco de análisis del proceso de implementación de políticas propuesto por Sabatier y Mazmanian (2000), se encuentra que en la variable independiente de tratabilidad del problema al que se dirigen las políticas es claro que sus objetivos son contener la propagación del COVID- 19 y cumplir con el servicio público educativo como derecho humano fundamental que trasciende en la vida de cada persona, ante las condiciones de la emergencia sanitaria. En el caso de las Escuelas Normales incluso es el tránsito a la vida laboral. Sin embargo, en los aspectos específicos que afectan la capacidad para lograr los objetivos se encuentra la falta de tecnología para el trabajo a distancia, como lo son el acceso a energía eléctrica, Internet, equipo de cómputo y red de telefonía que dificultan la continuidad en el aprendizaje dadas las condiciones socioeconómicas de las estudiantes. Otro aspecto que pudiera afectar su cumplimiento es el número de escuelas normales en el país 263, con 16 licenciaturas ubicadas en diferentes entidades de la República Mexicana, con diversidad de contextos, que obstaculiza que la información y orientaciones sobre las normas emergentes logren permear como se esperaría. En la segunda variable independiente que refiere al grado en que la ley estructura coherentemente el proceso de implementación, en un inicio no existen instrucciones puntuales, ni soporte técnico o metodológico, posteriormente se emiten algunos lineamientos que contienen imprecisiones o bien, responden de forma tardía a las necesidades del contexto, lo que afecta el alcance de los objetivos, genera que existan resistencias incluso para atender las indicaciones, o que se considere que es transitoria su implementación. Además, un punto que es francamente relevante en esta variable es contar con recursos financieros disponibles para su implementación, condición que no se tuvo, puesto que por una parte las estudiantes no contaban con acceso a tecnologías para dar continuidad a su aprendizaje a distancia, y por otra el personal docente tenía necesidades para habilitarse en el uso de herramientas básicas para las TIC y en cuanto a adecuaciones curriculares para programas a distancia. Adicionalmente la norma requiere que la Escuela Normal cuente con alcohol en gel, cubrebocas, termómetro digital, entre

otros aditamentos para contener la propagación del COVID-19, implementos que no se proporcionan, por lo que a partir de sus propios medios se espera que se ejecute.

Del mismo modo, el grado de integración jerárquica representa un problema debido a la que las políticas federales dependen para su ejecución de las instancias estatales, se observa que quedó vagamente integrado por lo que hubo variaciones en el grado de aplicación y aceptación, porque la información para la Escuela Normal era descontextualizada, tardía o no llegaba, lo que finalmente ocasionó que la dirección de la escuela operara en base a la información que recibía de los medios de comunicación, del personal a su cargo y con base al contexto de sus estudiantes principalmente.

En la tercera variable independiente que refiere a las variables no normativas que condicionan la implementación, se observa que las políticas ofrecen pocas orientaciones institucionalizadas, por lo que deja a la dirección de la escuela a merced de los vaivenes que acompañan al apoyo político en el contexto local. Entre las principales variables exógenas que influyeron en la decisión de ejecutar parcialmente las políticas se encuentran el acceso a la tecnología, la capacidad de adaptación al formato de educación a distancia y la situación socioeconómica de las estudiantes. También los medios de comunicación tuvieron, en su mayoría, una influencia positiva para que se justificara la necesidad de mantener la educación a distancia ya que se mantenía la percepción de que era necesario contener la propagación de la enfermedad. Aunque en las redes sociales ocurrió lo contrario, puesto que circulaba que el virus era un invento del gobierno para controlar a las masas, por ser de mayor uso entre jóvenes coadyuvó en las presiones que ejercieron las estudiantes para el regreso a clases presenciales. En lo que refiere al apoyo permanente a los objetivos normativos de las autoridades estatales, la dirección de la escuela debía atender indicaciones federales que entre las dependencias del Gobierno de México resultaron contradictorias como el regreso a clases el 17 de marzo por parte de DGE SuM y la fecha establecida por la propia Secretaría de Educación Pública. Por otro lado en lo que refiere al compromiso y calidad de liderazgo los autores señalan, que es la variable que más afecta directamente la implementación, en ella influyen dos aspectos, el primero es la preferencia del funcionario por los objetivos de la política y el segundo la capacidad para dar cumplimiento a esa preferencia, la dirección de la escuela normal se vio limitada por la segunda, porque a pesar del compromiso, la falta de capacidad para contar con recursos para la aplicación derivó en un cumplimiento parcial.

En cuanto a las variables dependientes, la primera refiere a las decisiones políticas de las dependencias responsables de la implementación, se dice que la política debe traducirse en reglamentos concretos, criterios o procedimientos para su manejo, pero se encuentran desviaciones porque no existen o no son claros, ello precisamente intervino en las políticas emergentes por el COVID-19 para Escuelas Normales. En cuanto a la segunda variable dependiente para acatar las decisiones políticas, se considera que para los actores involucrados en su ejecución salvaguardar la vida fue imperante por lo que es incuestionable su aplicación. En la tercera variable dependiente sobre el impacto que se percibe con relación a su concordancia con los objetivos normativos y con los valores, se concibe necesaria nuevamente por una cuestión de salvaguarda de la salud, pero poco adecuada para la continuidad del aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

El análisis de la implementación de las políticas emergentes para el COVID – 19 conlleva la necesidad de plantear recomendaciones para el alcance de sus objetivos que refieren a dos derechos humanos: la salud y la educación. En este sentido, se sugieren las siguientes recomendaciones de política:

Educar en el cuidado de la salud a las comunidades escolares es imperante para hacer frente a la contingencia, por lo que habría que pensar en mecanismos para ello.

Es importante que los profesores de las escuelas normales reciban capacitación en adecuaciones curriculares para el trabajo a distancia y en el uso de herramientas tecnológicas, además la capacitación deberá ser práctica y asegurar que cada uno de los docentes del subsistema a nivel nacional la reciba.

Presentar a estudiantes y docentes a través de diversos medios en qué consiste el formato de educación a distancia para facilitar su adaptación, adopción y flexibilización ante las condiciones actuales.

Propiciar canales directos de comunicación con los equipos directivos, docentes y estudiantes de las escuelas normales para que las políticas, reglamentos, estrategias, procedimientos, programas, entre otros sean de conocimiento de todos y al mismo tiempo vigilantes de su aplicación. Del mismo modo cuidar su articulación entre las diversas dependencias de gobierno.

Generar espacios para que las estudiantes normalistas puedan enfrentarse a condiciones reales de trabajo en la educación básica, es decir, que puedan realizar su práctica docente en formatos a distancia en donde diseñen planeaciones, realicen adecuaciones curriculares, establezcan relaciones pedagógicas y evalúen, puesto que ello, enriquece su formación como futuras docentes.

También es necesario generar condiciones emergentes para que las estudiantes tengan acceso a la tecnología para la continuidad en el aprendizaje.

Para implementar las políticas públicas emergentes es necesario que las escuelas normales cuenten con recursos económicos para invertir en tecnología, capacitación e implementos para contener la propagación del COVID- 19.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. (2000). La implementación de las políticas. México: Porrúa.
- Aravena, M Kimelman, E. Micheli, B. Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). Investigación educativa I. Universidad ARCIS / Chile.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en la investigación cualitativa. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío-Bío, Chillán.
- Cruz, K., Loya, A., Perdomo, K. y Rivera, S. (2015). Las TIC en el diseño curricular de Normales. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. 2, 1-19. <file:///C:/Users/succe/Downloads/467-1892-1-PB.pdf>
- DGESuM (2020, 17 de abril). *Desafíos para el desarrollo curricular en el marco de la contingencia sanitaria*. [video]. Facebook <https://www.facebook.com/watch/?v=643707099541816>
- DGESuM (2020, 19 de septiembre). ¿Quiénes somos? <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/home/quienes-somos>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- INEE-IPPE UNESCO (2018). La política educativa de México desde una perspectiva regional. México: INEE-IPE UNESCO.

- López, A. (2020). Conferencia mañanera del 16 de abril. El Gobierno Federal y el presidente Andrés Manuel López Obrador (AMLO) anunciaron que el regreso a clases se suspende hasta el 30 de mayo de 2020 por la extensión de la sana distancia y el confinamiento o ampliación de la cuarentena por el coronavirus. <https://www.youtube.com/watch?v=Pjq0BuuNQqY>
- Navarrete, Z., Manzanilla, H. y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 1, 1-34. https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237025/html/index.html#redalyc_27063237025_ref5
- Revuelta, B. (2007). La implementación de políticas públicas. *Dikaion*, 21(16), 135-156.
- Rodríguez, R.G. (2013, 21 de marzo). Reforma de la Normal ¿continuidad o cambio? Primera parte. Seminario de Investigación UNAM No. 503 <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1764>
- Sabatier, P. y Mazmanian, D. (2000). La implementación de la política pública: un marco de análisis. En Aguilar, L. (Ed.), *La implementación de las Políticas*. pp. 323-372. Porrúa.
- SEP (2018, 03 de agosto). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Diario Oficial de la Federación Tomo DCCLXXIX No. 3. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- SEP (2020, 16 de marzo). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2020, 5 de junio). Acuerdo número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio

Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en el beneficio de los educandos.

SEP a (s.f.). Guía Metodológica de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) 2020-2021.

https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ddi/S300/2020/Guia_Metodologica_EDIN_EN_2020-2021.pdf

SEP b (s.f.). Lineamientos de Acción COVID- 19 Instituciones Públicas de Educación Superior. <http://www.seg.gob.mx/2020/03/17/lineamientos-de-accion-covid-19-para-las-instituciones-publicas-de-educacion-superior/>

SEP c (2020, marzo). CEVIE diseña estrategia de trabajo en línea para Escuelas Normales. <https://mailchi.mp/111196a499c1/marzo20>

SEP d (2020, abril). Impulsa CEVIE la estrategia de trabajo a distancia para Escuelas Normales. <https://mailchi.mp/6e61646b2e7d/abril20>

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

CAPÍTULO 100

COMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR EN TIEMPOS DE COFINAMIENTO: LA PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS

Urtza Garay Ruiz, Eneko Tejada y Arantzazu López de la Serna

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación fluida con las familias es uno de los aspectos clave para que el desarrollo de vida escolar sea eficaz y satisfactorio. El duro confinamiento vivido a nivel mundial como consecuencia de la pandemia provocada por el COVID19 provocó la restricción total de la movilidad física y contacto social entre las personas, además de la paralización de las actividades económicas y educativas presenciales (Conejo, et ál., 2020). En consecuencia, no solo se tuvo que realizar una Enseñanza Remota de Emergencia (Hodges et al, 2020; Almodovar-López et. al, 2020), donde todos los procesos de enseñanza-aprendizaje tuvieron que migrar a formatos digitales (Moorhouse, 2020), sino que también la comunicación entre los centros educativos y las familias tuvo que realizarse exclusivamente de forma digital.

A pesar de que no ha sido un área de estudio muy trabajada, los diversos análisis realizados sobre la comunicación digital en la educación formal señalan que las familias constituyen un eje fundamental para el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes (Ballesta y Cerezo, 2011; Iriarte, 2007) En esta misma línea, Martínez Piñeiro, et ál., (2018), en sus diferentes estudios, destacan que en el seno de la familia las tecnologías tienen diferentes significados sociales. Además, son el nivel de estudios y el capital cultural y económico de éstas las bases para las distintas formas de apropiación de la tecnología en el seno familiar y las que otorgan las pautas que rigen su uso (Martínez Piñeiro, et ál., 2018).

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el entorno familiar permite especialmente la comunicación entre sus diferentes miembros, otros familiares cercanos y amigos y compañeros de sus hijos e hijas. Y muchas veces, sin ser conscientes, con el uso se adquieren habilidades y destrezas de los ámbitos de la comunicación digital. En este sentido los padres y madres tienen un papel activo, concretamente en las dinámicas y relaciones interpersonales que se establecen (Sánchez-

Artolin, et ál., 2017). Por tanto, la formación digital y el hábito de uso de herramientas digitales de los progenitores contribuyen al buen uso de las herramientas de comunicación digital por parte de las criaturas y adolescentes.

Pero desde que el 14 de marzo del 2020, el Gobierno Español decretara el Estado de alarma en todo el territorio nacional (BOE-A-2020-4155), los centros educativos tuvieron que comunicarse de forma no presencial con las familias. Esto es, tanto las comunicaciones generales sobre el funcionamiento y las medidas que se adoptaban en las escuelas, hasta las comunicaciones relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje y evolución de los estudiantes, se realizaron telemáticamente tanto de forma síncrona (videoconferencias) como asíncrona (correo electrónico, páginas web de los centros educativos, plataformas de comunicación, etc.). Todo esto supuso un cambio de paradigma y un riesgo del aumento de las diferencias entre familias, contribuyendo, en algunos casos, a acrecentar brechas sociales y educativas proveniente de la brecha digital existente entre familias (UNESCO, 2020; Trujillo et. al 2020; Trujillo, 2020).

En esta comunicación presentamos los resultados de un estudio realizado en la Comunidad Autónoma Vasca y relativos a la forma de comunicación entre familias y centros educativos para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje remotos realizados en la época del confinamiento en el Estado Español.

2. MÉTODO

El objetivo de esta investigación es conocer la valoración que las familias realizan de la comunicación digital realizada en el entorno del centro educativo en el tiempo del confinamiento.

Para este fin se han realizado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Las familias perciben que la comunicación entre el centro educativo y ellas ha sido suficiente para un buen desarrollo de los procesos educativos que han desarrollado sus hijos/as?
2. ¿Se han mantenido una comunicación fluida con el resto de agentes que conforman la comunidad escolar?

Se realizó un estudio cuantitativo y para la recogida de la información se ha utilizado un cuestionario basado en una escala Likert con niveles del 1 al 5 y creado *ad hoc* para el contexto que se caracterizaba por la vivencia confinamiento domiciliario total a raíz de la

expansión de la pandemia del COVID19. Su eje principal era el tiempo, esto es, se realizaron 5 preguntas sobre la percepción de la experiencia vivida y los anhelos de futuro en relación a la implantación de la comunicación por vías digitales en los centros educativos.

Destaca que el cuestionario se realizó en las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca, euskera y castellano, dando a cada familia la opción de responderla en la lengua que considerase oportuna, ya que esta variable puede constituir una diferencia en relación a las respuestas y podría conllevar una investigación futura.

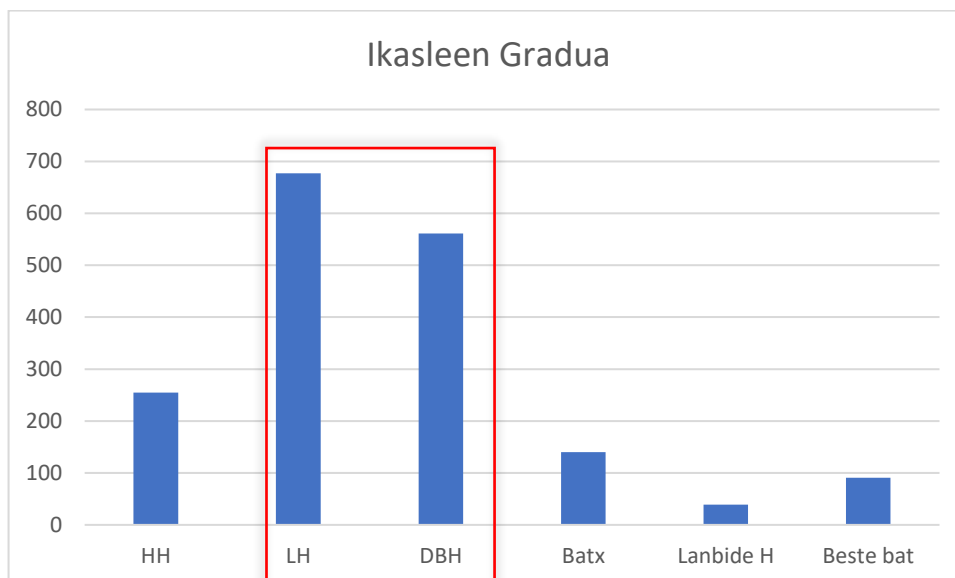
La muestra la conformaron 923 familias. De ellas el 59,3% tenían dos hijos/as, el 24.3% uno, 15,1% tres y el 1,4% cuatro o más. En relación a las provincias de la Comunidad Autónoma Vasca a las que pertenecen las familias que conforman la muestra encontramos que la mayoría, un %47,56 residen en Bizkaia, un %35,18 en Gipuzkoa y un 17,28% en Álava.

Destaca que el 98,3% tienen a sus hijos/as matriculados en centros públicos. Mientras que solamente se recogieron datos de 9 familias con hijos/as en centros concertados y 6 con hijos/as en centros privados.

En resumen, contestaron a la encuesta padres/madres/tutores de 1763 escolares de la Comunidad Autónoma Vasca, la mayoría de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria tal y como se puede observar en la Figura 1:

Figura 1.

Niveles educativos de los hijos/as de las familias encuestadas.



3. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados más relevantes que conforman la respuesta a las dos preguntas de investigación planteadas (“1. ¿Las familias perciben que la comunicación entre el centro educativo y ellas ha sido suficiente para un buen desarrollo de los procesos educativos que han desarrollado sus hijos/as?” y “2. ¿Se han mantenido una comunicación fluida con el resto de agentes que conforman la comunidad escolar?”).

Las familias señalan que la comunicación digital realizada en época del confinamiento con el centro educativo ha sido adecuada para el seguimiento y desarrollo del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. En cambio, consideran escasa o muy escasa la comunicación mantenida con otros agentes del contexto escolar, como son las demás familias de la clase o centro de enseñanza.

La mayoría consideran que la comunicación mantenida con el tutor o profesorado ha sido adecuada, pero no se aprecia unanimidad entre las respuestas tal y como se puede apreciar en la Tabla 1 que presenta las medias generales.

Tabla 1.

Medias sobre la percepción de los procesos de comunicación.

	N	Media	Desv. Desviación
Percepción de las familias en relación al nivel de comunicación con el centro y el profesorado:	923	3,62	1,308
Percepción de las familias en relación a la comunicación con otros agentes de la comunidad escolar (otras familias):	923	2,08	1,214
N válido (por lista)	923		

Profundizando en esta línea, los resultados del análisis realizado presentan que las herramientas de comunicación más utilizadas con el centro y los/as profesores/as han sido el correo electrónico, el teléfono y la video-llamada (ver Figuras 2 y 3):

Figuras 2.

Canales de comunicación entre familia y centro (encuesta en castellano)

1.13. Señala los canales de comunicación que has utilizado con el tutor/a de tus hijos/as:

667 erantzun

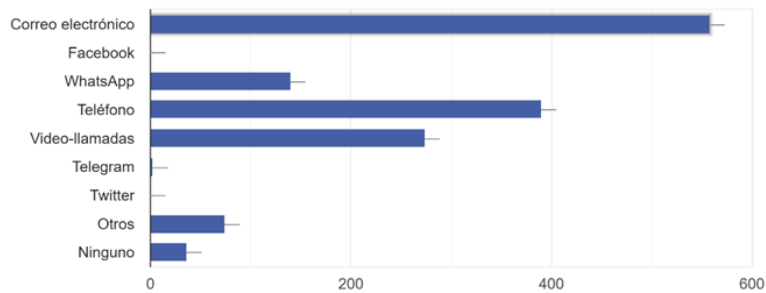
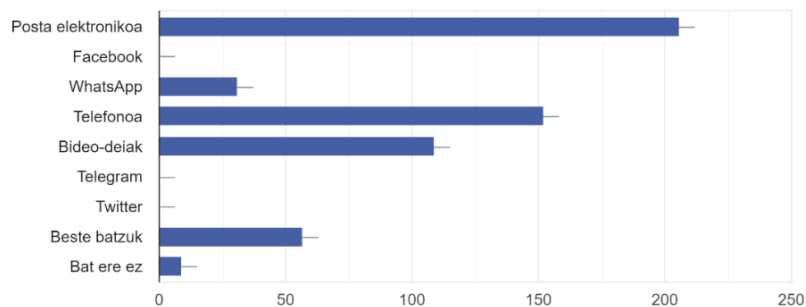


Figura 3.

Canales de comunicación entre familia y centro (encuesta en euskera)

1.13. Adieraz itzazu seme-alaben tutorearekin erabili dituzun komunikazio-bideak:

277 erantzun



En cambio, la vía de comunicación más utilizada para la comunicación con otras familias es la mensajería instantánea (WhatsApp), y detrás de esta, a bastante distancia, las llamadas telefónicas y las video-llamadas (ver Gráfico 4 y Gráfico 5). Aspecto que señalan tanto las familias que han contestado el cuestionario en euskera como en castellano.

Figura 4.

Canales digitales de comunicación entre familias (Encuesta en castellano)

1.15. Señala los canales de comunicación que has utilizado para relacionarte con las familias de la clase de tu hijo/a:

667 erantzun

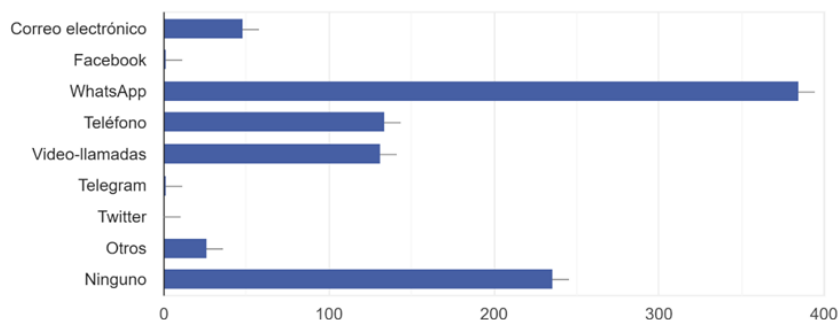
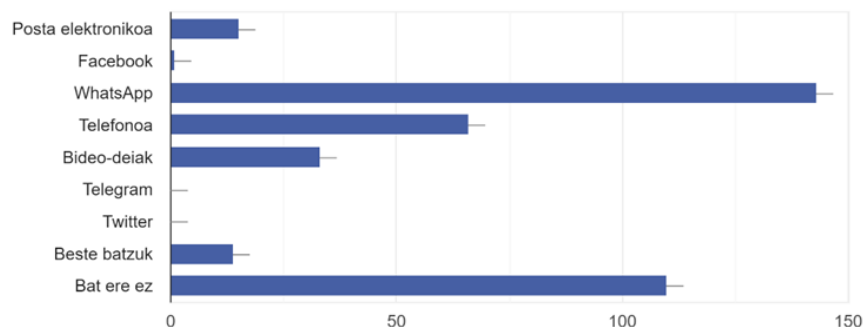


Figura 5.

Canales digitales de comunicación entre familias (Encuesta en euskera)

1.15. Adieraz itzazu zure seme-alabaren gelako familiekin harremanetan jartzeko erabili dituzun komunikazio-bideak:

277 erantzun



No encontramos, por tanto, grandes diferencias entre las respuestas de las familias en relación al idioma elegido para realizar las encuestas, esto es, las familias en su gran mayoría señalan haber desarrollado una comunicación más o menos fluida con el centro, pero destacan la menor comunicación realizada entre iguales.

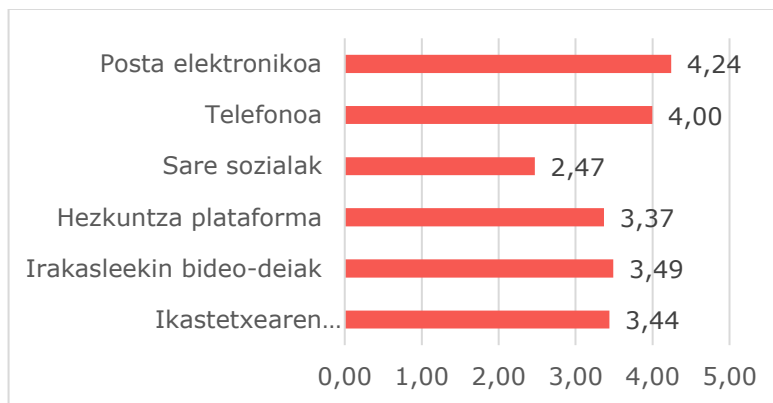
Además, sobresale la diferencia de medios y herramientas utilizadas para cada tipo de comunicación. De este modo, entre familias la comunicación ha resultado ser siempre síncrona, frente a la alternancia entre herramientas síncronas y asíncronas utilizadas con el centro educativo y el profesorado.

Finalmente, teniendo en cuenta la experiencia vivida y en relación al futuro, las familias señalaron que mantener las vías de comunicación digital sería un aspecto positivo y enriquecedor para agilizar y mejorar los sistemas de comunicación entre los diferentes

agentes que conforman la comunidad educativa del centro escolar. De esto modo señalaron que sobre otras herramientas de comunicación mantendrían el correo electrónico (M 4,24), las llamadas telefónicas (M 4,00) y las video-llamadas (M3,49) (ver Figura 6). En cambio, las redes sociales (M 2,47) son las menos valoradas para su mantenimiento, pese a que la comunicación entre familias se haya dado por medio de mensajería instantánea que mantiene características, en muchos casos, de red social (Chaves y Gutiérrez, 2015).

Figura 6.

Herramientas digitales para la comunicación en la comunidad escolar.



4. CONCLUSIONES

La buena comunicación entre centro y familias acompaña el desarrollo adecuado del proceso aprendizaje de cada estudiante y, además, garantiza el buen funcionamiento del centro (Macià, 2016). Además, la comunicación entre las familias, en muchos casos, contribuye a dar vida al centro educativo y fomenta la relación entre los agentes que componen la comunidad educativa. La comunicación se antoja, por tanto, como elemento esencial para que todo funcione correctamente y vivamos unas experiencias educativas satisfactorias.

La pandemia ha contribuido a dificultar la comunicación entre las personas, creando brechas sociales basadas en la brecha digital y económica existente. En la época del confinamiento más estricto se convirtió en casi imprescindible la conexión a Internet y poseer aparatos tecnológicos adecuados, no solamente para seguir con las clases y las asignaturas, sino para comunicarse con el profesorado, el centro y otras familias.

En este estudio hemos presentado los primeros resultados de un trabajo más profundo en relación a la vivencia educativa de las familias vascas en tiempos de COVID19. De

este modo, la mayoría de las familias, aunque no hay unanimidad en sus respuestas han manifestado estar bastante satisfechas con el fluir de la comunicación digital realizada con el centro educativo. No así, con la comunicación con otras familias. Lo que ha podido suponer un asilamiento para algunas familias y sus hijos e hijas.

Entendemos, por tanto, que la brecha digital también se encuentra en los aspectos referentes a la comunicación. Y la necesidad de democratizar el acceso a Internet y seguir desarrollando planes de formación en el uso de herramientas digitales entre las familias mejoraría los flujos de comunicación por medio de herramientas digitales, creando comunidades educativas resilientes capaces de hacer frente de forma eficaz y sin exclusiones a los nuevos escenarios que puedan llegar en el futuro.

Además, y siguiendo con los resultados presentados, esta mayor formación digital de todos los agentes implicados en una comunidad educativa garantizará la posibilidad de seguir utilizando e integrar de forma natural herramientas de comunicación digital para los procesos comunicativos de los centros. Aspecto que consideran muy interesante las familias, porque enriquece el desarrollo de los procesos de un centro educativo.

REFERENCIAS

- Almodóvar-López, M., Atilas, J., Chavarría-Vargas, A., Dias, M. y Zúñiga-León, I. (2020). La enseñanza remota no viene sin desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 24, 1-4. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/14495>.
- Andrés, C. y Sánchez-Artolin, P. (2017). El papel de la familia en el desarrollo de la competencia digital. El caso de Madrid. En Alonso-Ferreira, A., Rodríguez-Grobo, A. & Dorado-Gómez, S (coords.), *Actas I Jornadas Internacionales Inclúye-T. Cuando la competencia digital favorece la integración social*. Santiago de Compostela, España, 13 y 14 de septiembre. <file:///C:/Users/bcpgruu/Desktop/Actas-Incl%C3%BAye-T.pdf>.
- Ballesta, J. y Cerezo, M.C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Educación XXI*, 14(2), 133-156.
- Chávez, I.L. & Gutiérrez, M.C. (2015). Redes sociales como facilitadoras del aprendizaje de ciencias exactas en la Educación Superior. *Revista Apertura*, 7 (2), 1-12.

- Conejo, L.D., Chavarri-Chaves, P. y León-González, S. (2020). Las familias y la pandemia de la COVID29. *Revista Electrónica Educare*, 24, 1-4. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/14495>.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Iriarte, F. (2007). Los niños y las familias frente al as tecnologías de la información y la Comunicación. *Revista Psicología desde el Caribe*, 20, 208-224.
- Macià, M. (2016). La comunicación familia escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *REIFOP*, 19 (1), 73-83. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245841>
- Martínez-Piñero, E., Vila, E. y Gewerc, A. (2018a). El papel de la familia en la construcción de la competencia digital. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de la Información*, 28, 1-13. <http://dx.doi.org/10.17013/risti.28.1-13>.
- Martínez Piñero, E., Gewerc, A., y Vila, E. (2018). La competencia digital de niños y niñas de doce años. Un estudio mixto secuencial explicativo. Pedro Costa, D. N. , Souza, P. A., Castro, R. Arellano S. y Oliveira, S. (eds.), *Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigaçao Qualitativa. Investigaçao Qualitativa na Educaçao*, I, 233-242, Fortaleza, Brasil: Ludomedia.
- Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course ‘forced’ online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 1–3. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205>
- Sánchez-Artolin, P., Andres, C. & Paredes, J. (2018). El papel de la familia en el desarrollo de la competencia digital. Análisis de cuatro casos. *Digital Education*, 34, 44-58.
- Trujillo, F. (2020). *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Madrid: Cataráta.
- Trujillo, F., Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; Segura-Robles, A.; Alaminos-Romero, F.J.& Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. Madrid: Fad.UNESCO, 2020. 10.5281/zenodo-3878844

CAPÍTULO 101

PRIMERA INFANCIA Y CONFINAMIENTO: LA EXPERIENCIA DE UNA RED DE APOYO MUTUO VIRTUAL ENTRE NIÑAS Y NIÑOS, FAMILIAS Y ESCUELA

Ana Belén Cano-Hila y Rafel Argemí i Baldich

1. INTRODUCCIÓN

El cumplimiento de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible 2030 (United Nations, 2017) era una meta difícil de alcanzar antes de la crisis del COVID-19, y con la pandemia aún se ha vuelto más inalcanzable. Concretamente, el objetivo cuarto de “educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos” no es una excepción, con lo que también se ha visto comprometida la reducción de las desigualdades en todos las niñas y niños. Con el avance imparable de la COVID-19 en el mundo entero a partir de enero 2020, y la declaración de pandemia por parte de la OMS el 11 de marzo de 2020 (World Health Organization, 2020) los sistemas sanitarios, económicos, políticos, laborales y sociales de los distintos países se han visto seriamente amenazados, y la educación, con el cierre de las escuelas y el confinamiento de toda la población en sus casas durante un largo período de tiempo, ha visto como las desigualdades sociales y el fracaso escolar se agudizaban ampliamente (Tarabini, 2020).

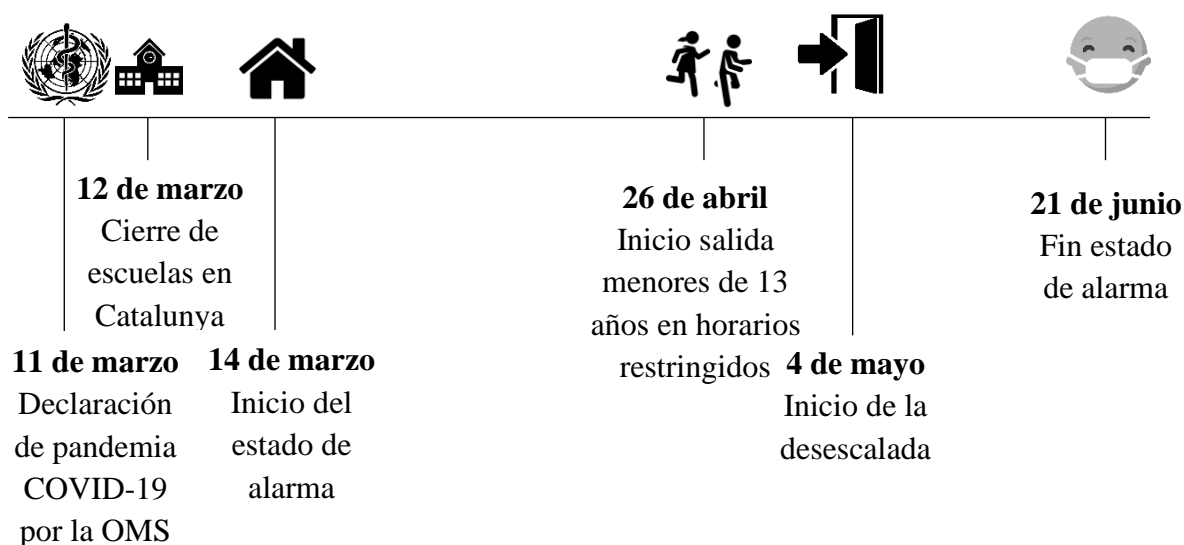
A partir del 14 de marzo, con la publicación del Real Decreto RD 463/2020 se declaró el Estado de alarma en España (Grechyna, 2020) confinando a la población en general y permitiéndose únicamente las salidas esenciales (ver figura 1). El confinamiento estricto duró más de 45 días en la población infantil y juvenil, ya que en ese momento se consideraban importantes agentes transmisores del virus (L’Huillier et al., 2020). Así mismo, desde ese momento y durante seis meses se cierran todas las escuelas, la educación de niñas y niños es asumida por las familias en un primer momento, y de forma generalizada en el último trimestre escolar se inicia la enseñanza on-line.

En este contexto de confinamiento, el día 13 de marzo un grupo de familias de la clase del primer curso de educación infantil (P3 – clase Cargols) de una escuela concertada de Barcelona, decide espontáneamente crear un canal privado de YouTube (Cargol treu banyes), y dinamizar el grupo de WhatsApp (Cargols), con la intención de romper el aislamiento social y crear pertenencia al grupo de niñas y niños, y padres y. Con posterioridad, ambos canales también fueron compartidos con la maestra referente del grupo

En el presente texto se expone la experiencia “Cargol treu la banyes” y se analizan sus impactos, como estudio de caso de una red de apoyo mutuo virtual entre niñas y niños de 3 años, sus familias y la escuela en tiempos de cuarentena por el COVID-19.

Figura 1.

Línea temporal de la pandemia en España



Fuente: Elaboración propia

2. CONFINAMIENTO Y PRIMERA INFANCIA

2.1. Efectos del confinamiento total en la primera infancia

A pesar de que en la primavera 2020 no se disponía de evidencias científicas suficientemente sólidas sobre cómo podía afectar el confinamiento total en niñas y niños (Mangué et al., 2020), poco a poco se iban haciendo públicos estudios que mostraban que

éste estaba afectando áreas clave del neurodesarrollo de la pequeña infancia: desde la privación del movimiento libre, el juego, el contacto físico con los compañeros, o las relaciones sociales, hasta el aprendizaje entre pares (Mangué et al., 2020; Paricio del Castillo & Pando Velasco, 2020). Así mismo, también se evidenciaba como esta situación excepcional erosionaba la salud mental de las niñas y niños, intensificando emociones como el miedo, el nerviosismo, la tristeza, el estrés, la ansiedad, la frustración, o las pesadillas y la pérdida de control de esfínteres (Tíscar-González et al., 2020).

En definitiva, el bienestar y la calidad de vida de la población infantil también se vieron severamente afectadas por el confinamiento y el estado emocional, esencialmente impactando en el aumento exponencial del tiempo pasado delante las pantallas, en las alteraciones del sueño, y en la menor actividad física realizada (Paricio del Castillo & Pando Velasco, 2020; Tíscar-González et al., 2020).

2.2. Efectos de la COVID-19 en la educación infantil: impacto de la COVID-19 en la educación infantil

La educación infantil es una etapa clave para el desarrollo de ciudadanos críticos, reflexivos y competentes del día de mañana, y es una de las grandes palancas mitigadoras de las desigualdades sociales, de género o de renta (Espinosa, 2018), y que favorece el desarrollo físico y emocional de las niñas y los niños.

Con el confinamiento total de la población debido a la pandemia por COVID-19 y el cierre total de las escuelas, la educación en general se adaptó virtualizando lentamente la enseñanza, sobre todo, a partir del inicio del tercer trimestre escolar. La educación infantil en particular también se adaptó virtualizando la enseñanza, no obstante, se hizo todavía más evidente que nunca toda una serie de limitaciones que acarreó esa virtualización: Así, por un lado, se evidenció la dificultad para llegar al conjunto de toda la población de niñas y niños, ya sea por cuestiones de edad (en particular entre la educación infantil 0-6 años), o por cuestiones de condición socio-económicas familiares (la denominada brecha digital) (Cabrera, 2020); por otro lado, se acentuó la dependencia de los alumnos a los recursos familiares disponibles, tanto en el sentido material (dispositivos digitales) como en el sentido de tiempo y dedicación en términos de asesoramiento, apoyo y acompañamiento en las tareas escolares; y finalmente, se puso de manifiesto la falta de formación de los docentes y de recursos técnicos para trasladar la educación infantil a un contexto virtualizado.

En definitiva, pese a los grandes esfuerzos realizados por toda la comunidad educativa en todas direcciones, la educación infantil fue una de las etapas educativas más afectadas por el cierre de los centros educativos, ya que el efecto mitigador de las desigualdades sociales que se le atribuyen se ha visto significativamente deteriorado por la falta de socialización, convivencia e interacción entre iguales y, entre los alumnos y la maestra (Cabrera, 2020). Además, la virtualización de la educación ha puesto de manifiesto la existencia de una importante brecha digital (Montenegro et al., 2020; Naciones Unidas, 2020), debido a que se cede demasiado protagonismo al capital económico y cultural de las familias, lo cual no viene a reforzar la equidad educativa, sino todo lo contrario, refuerza la reproducción de las desigualdades sociales de origen familiar.

3. MÉTODO

3.1. Netnografía

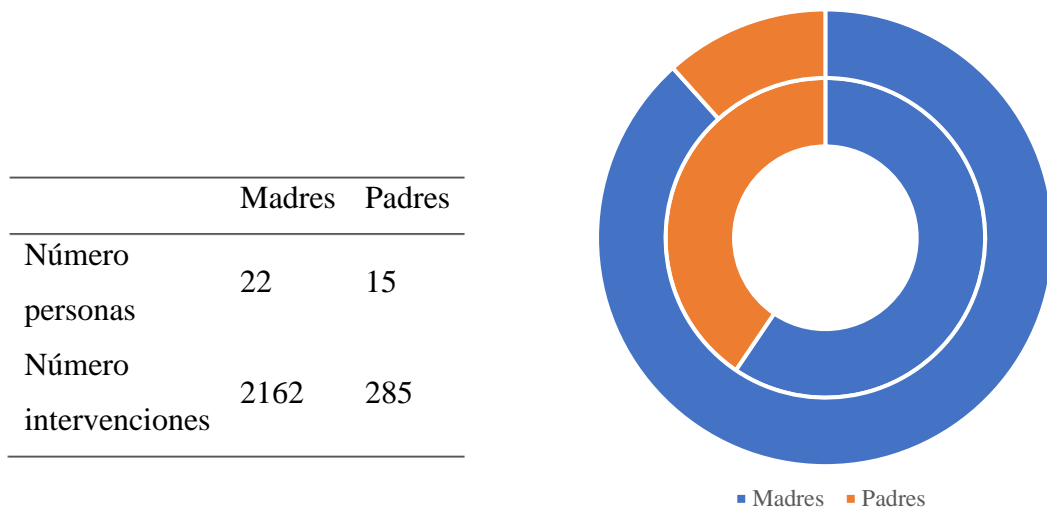
Considerando la situación de confinamiento y estado de alarma que estábamos viviendo, el método utilizado para llevar a cabo esta investigación ha sido la netnografía (Kozinets, 2015; Kozinets & Gambetti, 2021), consistente en la adaptación de las técnicas propias de la etnografía tradicional al estudio de las comunidades virtuales, con el propósito de interpretar a partir del matiz cultural lo que ocurre dentro del formato virtual (Bengry et al., 2011; Kozinets, 2015).

3.2. Participantes

Los participantes son los alumnos del primer curso de educación preescolar (P-3) y sus familias durante el curso académico 2019-2020, de una escuela concertada del barrio de la Bonanova (distrito Sarrià-Sant Gervasi) en Barcelona. Las familias se caracterizan por tener estudios universitarios y sus ocupaciones principalmente son liberales y cualificadas, dentro los campos de la salud, la comunicación audiovisual, la contabilidad y la educación. La participación mayoritariamente ha ido a cargo de las madres de las

Figura 2.

Participantes y número de participaciones en el WhatsApp de Cargols



Fuente: Elaboración propia

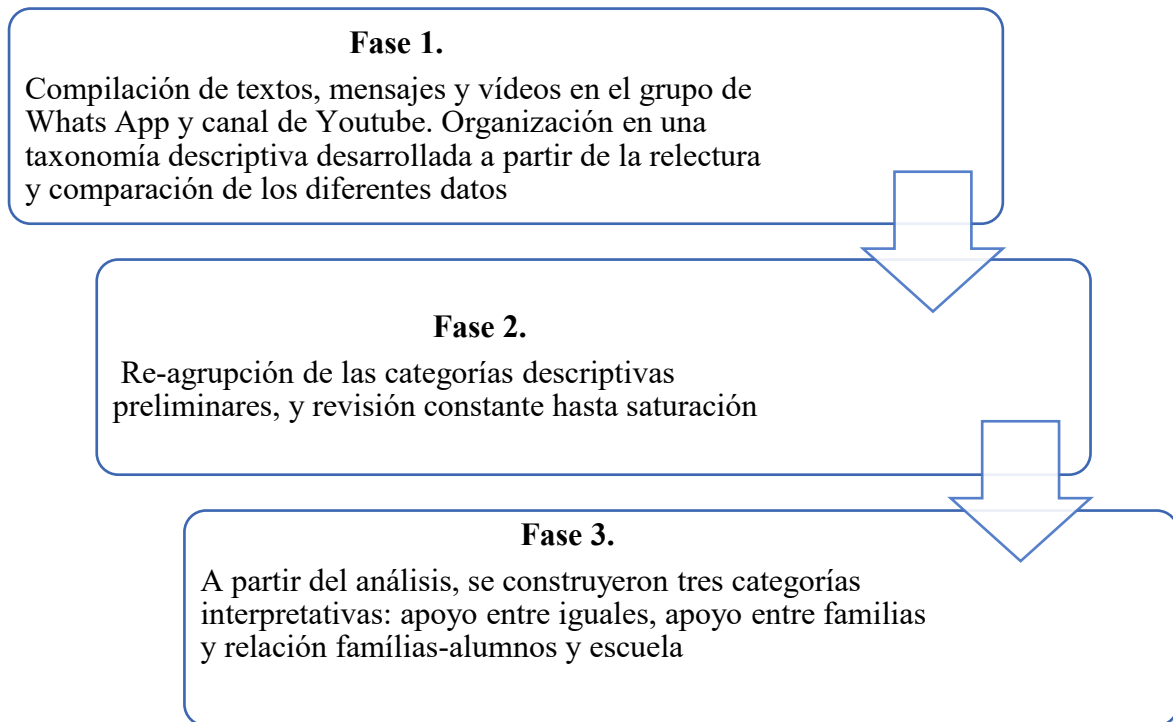
niñas y niños (ver figura 2).

3.3. Técnicas de recogida de la información y análisis

Las técnicas de recogida de datos son la revisión documental del grupo de WhatsApp de la clase “Cargols” y del canal privado de YouTube “Cargol treu banya” creados por las familias al inicio de la cuarentena. La información recogida se ha analizada mediante un proceso de teoría fundamentada (Trinidad et al., 2006), basada en la inferencia inductiva (ver figura 3).

Figura 3.

Fases del proceso de categorización en el marco de la teoría fundamentada



Fuente: Elaboración propia

En una primera fase, el texto de las canciones se compiló en una taxonomía descriptiva desarrollada a partir de la relectura y comparación de las diferentes instancias presentes en los textos. Las categorías surgieron inductivamente y se centraban en identificar los elementos, personas, prácticas, acciones y emociones presentes en las narraciones. Estas primeras categorías descriptivas se reagruparon, a posteriori, en la segunda fase, en categorías interpretativas. La lógica del proceso era pasar de una perspectiva “micro” a una perspectiva “macro”. Las categorías y los datos fueron producidos, examinados y revisados continuamente hasta el final del estudio. El análisis se llevó a cabo a través del software de análisis cualitativo NVivo 12.

A partir del análisis, se detectaron cinco categorías centrales que responden a las preguntas formuladas. Éstas son: 1) deseos: donde se engloban las actividades que se desarrollaban previo a la cuarentena y que, en medio de la crisis, se anhelan con cierta insistencia; 2) emociones: subdividida en “positivas”, “negativas”, “inciertas” o “de añoranza”; 3) personas: donde la familia y las amistades se convierten en el papel principal; 4) prácticas: que detallan la experiencia durante el confinamiento; y 5)

reflexiones: que, de modo esperanzador, procuran una contraposición entre el tiempo pre-pandemia y el futuro.

4. RESULTADOS

4.1. Apoyo mutuo entre las niñas y niños

A partir del análisis del contenido de las intervenciones de las niñas y los niños, así como de sus familias, tanto en el grupo de WhatsApp de la clase de P3 “Cargols” como en el canal privado de YouTube “Cargol treu la banyes”, se aprecia como los menores se proporcionan apoyo entre sí de forma semi-autónoma, mientras que son los progenitores quienes graban, registran y comparten sus vídeos, audios o fotografías. Ambos canales son una forma de romper el aislamiento social que supone el confinamiento domiciliario, tanto en relación al grupo de iguales como en relación a la maestra referente del grupo-clase.

4.1.1. Motivación

Cuando la escuela aún no había desarrollado la didáctica a distancia virtualizada, los alumnos inician una dinámica de retos, mediante los canales de WhatsApp y YouTube motivándose a realizar una actividad concreta, a grabarla, compartirla entre el grupo y a nombrar el siguiente reto o persona que debe de compartir su reto. Esta dinámica activa a los alumnos, les motiva y fomenta su participación: “¡me ha encantado, la idea y la actuación! Me gusta el hecho de representar escenas de la vida cotidiana. ¿Podría ser otro reto no? 😊😄😁” (F3, 9/4/20, 9:28:48), “cuanta actividad!!! ¡¡Están todos preciosos y... ya tenemos nuevos retos 🧑🧑🧑 a ver que sale de aquí!! Jajajjaa” (F1, 16/3/20, 20:58:19).

4.1.2. Vínculo y sentimiento de pertenencia

Teniendo en cuenta la edad de los alumnos (3-4 años) y que es un grupo-clase que se ha conformado sólo 6 meses antes del inicio de la pandemia, reforzar su vínculo con la escuela y el grupo-clase es un aspecto primordial y muy recurrente en sus discursos: “estoy contenta de ser cargol, la mejor clase del mundo...” (AL7, 10/04/20, 12:06:31),

“os propongo un juego que he hecho con mi mamá, tenis que saber quién de vosotros habla” (AL5, 23/3/20, 17.15:56), “qué cosas más chulas k hacen los cargols y cargolets!!! 🤗🤗🤗🤗🤗” (F7, 20/3/20, 12:44:29).

4.1.3. Valoración y refuerzo positivo

Alumnos y familias se proporcionan un constante refuerzo positivo con respecto a las actividades y las tareas realizadas por las niñas y niños: “¡¡¡Bueno, Bueno... ese volcán 🌋 es espectacular!!! Es una metáfora perfecta de estos momentos 🤗🤗🤗🤗🤗” (F3, 9/4/20, 9:33:57); “¡Cuántas cosas que hacen los cargolets y cargoletes, papas, mamas, hermanos y hermanas! 🤗🤗🤗” (F21, 9/4/20, 19:14:51). Se evidencia como ese refuerzo positivo activa la motivación e incrementa la participación y desarrollo de actividades tanto escolares como lúdicas: “¡Unos gatos muy bonitos!, ¡preciosos! ¡A ver si acabamos y os lo enseñamos! (AL14, 10/3/20, 10:34:10).

4.1.4. Apoyo emocional

El apoyo emocional se considera una de las principales fuentes de bienestar, en especial en momentos difíciles o de crisis. Tanto niñas como niños comparten a través del canal YouTube y grupo de WhatsApp muestras de afecto y empatía que pretenden reforzar la idea de que a pesar del aislamiento social no hay distancia emocional ni tampoco falta de solidaridad ni falta de empatía. Eso se evidencia en: “¡¡¡gracias familias!!! ¡Sois fantásticos! Ha estado muy feliz con vuestros vídeos y dibujos” (F19, 12/4/20, 17:11:35), o también en: “¡¡cuando ve los cargols!! Le brillan los ojos. Gracias a todos por la compañía ❤️ 😊😊” (F11, 17/3/20, 20:33:38).

4.2. Apoyo mutuo entre familias

4.2.1. Apoyo informacional




La pandemia COVID-19 y el confinamiento total suponen un reto para las familias a la hora de gestionar el tiempo familiar, el tiempo escolar y el tiempo de ocio de sus hijas e hijos. Se hace palpable una evidente necesidad de cómo ocupar todo ese tiempo en casa. Para satisfacer esa necesidad se desarrolla un intenso y fluido intercambio de materiales,

actividades, y oferta cultural, de entretenimiento y de ocio. Recogiendo esta idea, algunas familias aportan actividades online: “¡familias! ¡¡¡¡¡Mañana a las 5 de la tarde Damaris Gelabert hará un concierto en streaming para todos los niños y niñas!!!!, ¡¡nosotros nos apuntamos!!” (F10, 18/3/20, 10:42:16), y otras actividades realizadas en casa: “ahora os paso nuestra obra de teatro con títeres, es muy, pero que muuuuy improvisada” (F5, 9/4/20, 13:17:25).



También, se aprecia un apoyo e intercambio recíproco de conocimiento y aprendizajes vinculados al uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales: “¡Hola!! Una duda, ¿cómo puedo acceder a la cuenta YouTube para colgar los vídeos? 🙋” (F14, 10/4/20, 13:34:00), “Te comparto un vídeo sobre como colgar los vídeos al canal YouTube de cargols” (F4, 10/4/20, 13:34:10).

4.2.2. Apoyo emocional

Las principales razones por las que las familias participan de los canales de comunicación creados, es porque los proporciona empatía, solidaridad, apoyo... con respecto a la crianza en un contexto complejo e inédito. Así lo ejemplifica esta conversación:

- “Yo mañana vuelvo a tener mi nene así que espero poder hacer alguna de las cosas que hacéis!!!  . Se que suena a topicazo pero lo hecho mucho de menos... ” (F6, 9/4/20, 11:38:26).

- “No es un tópico!! ¡¡Y tanto que se echan de menos!!” (F2, 9/4/20, 11:56:43)

- “Cuanta razón tienes, es agotador y más estas semanas... pero vale taaanto la pena... Mucho ánimo, lo estamos haciendo lo mejor que sabemos... ánimo, ánimo... 
” (F12, 9/4/20, 13:13:23).

4.3. Relación alumnos-familia-escuela

La red de apoyo mutuo virtual también consigue conectar alumnos y familias con la maestra tutora y la escuela. En un primer momento, el canal de YouTube también se convierte en un canal de comunicación e interacción entre alumnos y maestra, y familias y docente: “¡¡[nombre maestra] también ha aceptado el reto!!! Y aquí nos deja la muestra...” (F4, 9/4/20, 18:17:14). De este modo, a través de dicho canal la maestra incide

en el refuerzo positivo y en el vínculo del grupo clase: “cargols y cargoletes estoy muy contenta de lo trabajadores que sois, seguid así, y recordad que debéis hacer caso a los papás y mamás... y para los padres, decir que continuéis así” (MT, 29/3/10:15:56).

En el tercer trimestre la escuela virtualiza la enseñanza y en ese momento, la maestra utiliza el canal de YouTube como un recurso más para desarrollar un seguimiento, valoración y evaluación de las actividades y aprendizajes desarrollados por las niñas y niños: “familias, os comento que para el informe de este trimestre me basaré en las evidencias que tenéis en YouTube y en aquellas que me enviéis por mail.” (MT, 2/6/20, 11:32:26).

5. REFLEXIONES FINALES

Los resultados evidencian que en un contexto inédito de drástico aislamiento social y de cierre de las escuelas, la dinamización por parte de las familias del grupo de WhatsApp de una clase de educación infantil (P-3), así como la creación de un canal YouTube, se convierten en una red de apoyo mutuo entre niñas, niños, familias y escuela. Dicha red tiene múltiples impactos positivos entre los participantes, mejorando de forma significativa su bienestar subjetivo en un contexto de estrés e incertidumbre. Entre estos impactos positivos cabe destacar:

- I. La red de apoyo virtual construida es un espacio de encuentro, de comunicación y socialización, que mitiga el aislamiento y el distanciamiento social que supone el confinamiento domiciliario, y sus efectos nocivos, como son la apatía, la inactividad, o desmotivación, entre otras (Paricio del Castillo & Pando Velasco, 2020; Tíscar-González et al., 2020). Particularmente, las niñas y niños, a través de los vídeos y fotos, construyen una forma de jugar y de aprender entre ellos virtual y telemática.
- II. Este espacio digital aporta bienestar a todos sus participantes, en tanto en cuanto se sienten acompañados, comprendidos y apoyados. También es interesante subrayar como entre los miembros se establece un tipo de relación, de vínculo, de colaboración, que empoderan a todas las personas implicadas en ofrecer y recibir afecto y ayuda.
- III. La creación del canal privado colaborativo YouTube incide directamente en elementos que activan el apoyo social (Beals et al., 2009; Musitu & Cava, 2003),

como son la empatía, el sentimiento de pertenencia, el afecto y la capacidad de expresar emociones. Se confirman las tesis que apuntan cómo el apoyo social es un importante recurso protector del bienestar emocional y la vulnerabilidad social, y al mismo tiempo, un potenciador fundamental del bienestar subjetivo.

- IV. El análisis de esta experiencia constata el rol clave de la familia en la educación, en especial en la educación infantil, poniendo de manifiesto el papel que juega el capital cultural de los progenitores, como un elemento clave de las condiciones de educabilidad de los alumnos, especialmente en estas edades tempranas y en una educación virtual.

En definitiva, éste estudio de caso, invita a dos reflexiones. Por un lado, a cómo la capacidad creativa de las personas, en este caso de niñas y niños de corta edad, sus familias y la escuela, en un momento de desconcierto e incertidumbre, permiten desarrollar mecanismos de apoyo social mejorando así sus niveles de bienestar subjetivo y; por otro lado, repensar la educación virtual, y en particular la educación infantil, desde la perspectiva de la reproducción de las desigualdades sociales de origen familiar. Por ende, quizá es el momento de poner en valor tanto la escuela como institución, como la asistencia presencial a dicha escuela, como oportunidades de aprendizaje y socialización en pro de la equidad educativa y la justicia social (Tarabini, 2020).

REFERENCIAS

- Beals, K. P., Peplau, L. A., & Gable, S. L. (2009). Stigma management and well-being: The role of perceived social support, emotional processing, and suppression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(7), 867–879. <https://doi.org/10.1177/0146167209334783>
- Bengry, A., Wiles, R., Nind, M., & Crow, G. (2011). A review of the academic impact of three methodological innovations: Netnography, child-led research and creative research methods. In *Social Sciences*. ESRC National Centre for Research Methods.
- 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>
- Espinosa, M. A. (2018). *La garantía del derecho a la educación en la etapa de 0-3 años. Una inversión necesaria y rentable*. UNICEF Comité Español.
- Grechyna, D. (2020). Health threats associated with children lockdown in Spain during

- COVID-19. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3567670>
- Kozinets, R. V. (2015). Netnography. In R. Mansell & P. H. Ang (Eds.), *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society* (pp. 1–8). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118767771.wbiedcs067>
- Kozinets, R. V., & Gambetti, R. (2021). *Netnography unlimited. Understanding technoculture using qualitative social media research*. Routledge.
- L'Huillier, A. G., Torriani, G., Pigny, F., Kaiser, L., & Eckerle, I. (2020). Shedding of infectious SARS-CoV-2 in symptomatic neonates, children and adolescents. *MedRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.04.27.20076778>
- Mangué, J. J., Muñoz, R., López, L., Padilla, D., & Palanca, M. I. (2020). Implicaciones del confinamiento infantil durante la crisis Covid-19: Consideraciones clínicas y propuestas futuras. *Clínica Contemporánea*, 11(3), 1–12. <https://doi.org/10.5093/cc2020a18>
- Montenegro, S., Raya, E., & Navaridas, F. (2020). Percepciones docentes sobre los efectos de la brecha digital en la educación básica durante el Covid -19. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 317–333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 12(2), 179–192. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818034005>
- Naciones Unidas (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Naciones Unidas. <https://unsdg.un.org/es/resources/informe-de-politicas-educacion-durante-la-covid-19-y-mas-alla>
- Paricio del Castillo, R., & Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: Cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30–44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- 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. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Tíscar-González, V., Santiago-Garín, J., Moreno-Casbas, T., Zorrilla-Martínez, I., Nonide-Robles, M., & Portuondo-Jiménez, J. (2020). Percepciones y vivencias de escolares de 7 a 8 años del País Vasco durante la alerta sanitaria COVID-19. *Gaceta Sanitaria*, 6–11. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.11.006>

Trinidad, A., Carrero, V., & Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada 'Grounded theory': La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

United Nations. (2017). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. In W. Rosa (Ed.), *A New Era in Global Health. Nursing and the United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development* (pp. 529–567). Springer Publishing Company. <https://doi.org/10.1891/9780826190123.ap02>

World Health Organization. (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

CAPÍTULO 102
ALUMNADO ADULTO EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL. LA
NECESARIEDAD DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS.

Ana M. Castro-Martínez

1. INTRODUCCIÓN

Se plantea en el texto si el alumnado adulto en situación de exclusión social(gran vulnerabilidad) tiene los apoyos necesarios para el acceso a la educación en igualdad de condiciones que el resto de alumnos. En este caso, nos centramos en la necesidad de comprender los textos para poder adquirir conocimientos. Seleccionamos para la investigación personas exreclusas con discapacidad, consumo de estupefacientes y con condenas penales que cursan distintas formaciones. Partimos de que estos participantes dadas sus características tienen un deterioro cognitivo que conlleva dificultades en el entendimiento cuando son estudiantes (alumnado con necesidades educativas especiales). Ante esta carencia se propone la utilización de herramientas para facilitar la asimilación de contenidos (apoyos) con el fin de superar las barreras que limitan a este alumnado en la participación plena en la sociedad (BOE, 2013). Con esta solución se pretende lograr la igualdad de oportunidades (BOE, 2003) y la no discriminación (BOE, 1978)por razón edad por ser enseñanzas de adultos. En las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (ONU,1994) se insta a los Estados a transformar la información/documentación a formatos que sean accesibles. Con el fin de que las personas con discapacidad que tengan dificultades de comprensión puedan lograr el entendimiento de un texto mediante distintas técnicas, entre ellas, el lenguaje sencillo o la lectura fácil (Directrices de la Asociación Europea Formerly International League of Societies for Persons with Mental Handicap (ILSMH, 1998)). Asimismo, hay que tener en cuenta lo dictaminado en las Observaciones sobre educación inclusiva (ONU, 2016) donde indica en su apartado II Contenido normativo del artículo 24:” entraña el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos. Además, la participación plena y efectiva, la accesibilidad, la asistencia y el buen

rendimiento académico de todos los alumnos, en particular de aquellos que, por diferentes razones, están en situación de exclusión o pueden ser objeto de marginación, ocupan un lugar central a la hora de garantizar el derecho a la educación inclusiva. La inclusión comprende el acceso a una educación formal e informal de gran calidad no discriminatoria y los progresos logrados en este sentido. Tiene por objeto permitir a las comunidades, los sistemas y las estructuras luchar contra la discriminación, incluidos los estereotipos nocivos, reconocer la diversidad, promover la participación y superar los obstáculos que dificultan el aprendizaje y la participación de todos centrándose en el bienestar y el éxito de los alumnos con discapacidad”; además en su punto adaptabilidad 36. f) nos espeta: “Los alumnos con discapacidad intelectual deben disponer de material didáctico y de aprendizaje concreto, observable/visual y de lectura fácil en un entorno de aprendizaje seguro, tranquilo y estructurado, que se centre en las capacidades que mejor preparan a los alumnos para la vida autónoma y los contextos profesionales”. Por otro lado, al ser personas con discapacidad la norma fundamental que nos cobija es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) en general y, en particular, lo relativo a comunicación/ajustes razonables/diseño universal(artículo 2), accesibilidad(artículo 9), educación(artículo 24), igualdad y no discriminación(artículo 5).

Con esta aportación trata de ponerse sobre la mesa las dificultades con que se encuentra el alumnado adulto con discapacidad intelectual/enfermedad mental, ex_consumidor de estupefacientes, que ha residido durante un tiempo de su vida en un contexto de encierro como es un centro penitenciario (Castro-Martínez, 2020). Cuando han cumplido la pena y salen de prisión algunas organizaciones les forman para que puedan incorporarse a la sociedad en igualdad de condiciones. El grupo de personas en estudio, por sus características, tienen dificultades de comprensión, bien debido a su discapacidad intelectual, al tratamiento farmacológico que ingieren, desestructuración familiar o a su bajo nivel educativo. Se estudia si en esas formaciones sería conveniente adaptar los textos para que la adquisición de conocimientos fuese efectiva y, sobre todo, adecuada a las condiciones de ese alumnado. Se propone la indagación utilizando herramientas facilitadoras de la comprensión de textos así como aplicar el COM-T Method (comprehensive tools).

Los objetivos e hipótesis de la investigación son:

1.-Determinar el grado de comprensión de textos a través de la autopercepción en un grupo de participantes en situación de gran vulnerabilidad (ex_reclusos). Las hipótesis para el objetivo 1 son: 1a-El grado de comprensión apenas tiene diferencias entre un texto más sencillo y otro más difícil. 1b- El grado de comprensión tiene importantes diferencias entre el texto más sencillo y el más difícil.

2.-Establecer si existen diferencias significativas cuando se utilizan herramientas facilitadoras de textos. Para este objetivo las hipótesis son: 2a-El grado de comprensión de los textos propuestos no tiene diferencias cuando los mismos están adaptados. 2b- El grado de comprensión tiene diferencias significativas cuando están adaptados.

3.-Averiguar si la lengua empleada en el texto tiene incidencia en la comprensión en una Comunidad Autónoma de España con dos lenguas cooficiales (Castro-Martínez, 2018). Las hipótesis para el objetivo 3 son: 3a-Que la lengua empleada no tiene apenas incidencia en relación a la comprensión de textos. 3b- Que la lengua empleada tiene incidencia en la comprensión de textos.

2. MÉTODO

El estudio de campo se realiza el 21 febrero 2020 con personas usuarias de la Asociación Érguete Vigo Pontevedra en su centro de formación. Se materializa en un convenio de colaboración entre la entidad y la autora. Es voluntario, confidencial, con especial protección de datos (BOE, 2018) firmando la autorización cada participante de su adhesión a la investigación.

2.1. Estudio de la muestra

La muestra está compuesta para el primer texto (Reglas de Brasilia. Capítulo III sobre celebración de actos judiciales) por 11 personas ex_reclusas (Tabla 1), consumidores de estupefacientes, con condenas penales o cumplimiento en centro alternativo, con discapacidad intelectual o enfermedad mental, en situación de exclusión social, nacidos entre 1974 y 1993, realizando cursos de formación con el fin de integrarse plenamente en la sociedad. Para el segundo texto (Sentencia penal sobre estafa) se compone la muestra de 9 personas ex_reclusas (Tabla 2). Observamos también el nivel de estudios de la muestra según texto (Tabla 3).

Tabla 1

Muestra para supuesto Reglas de Brasilia

Año nacimiento	Marca de clase	Frecuencia	Condenas penales	Consumo drogas	Desempleo/PNC/Menos 4 horas/Estudiante	Certificado discapacidad	Cumplimiento centro alternativo
[1974-1978]	1976	4	3	4	2	1	2
[1979-1983]	1981	3	2	2	2	1	1
[1984-1988]	1986	3	3	2	3	0	3
[1989-1993]	1991	1	0	1	1	0	0
Σ TOTAL		11	8	9	8	2	6
			72.72	81.81	72.72	18.18	54.54

Fuente: Elaboración propia

Los datos de la Tabla 1 exponen la composición de la muestra para el texto primero que es Reglas de Brasilia. El total de participantes personas usuarias de la Asociación Érguete Vigo son 11, de los que un 72.72%(8) tienen condenas penales, el 81.81%(9) son consumidores o ex_consumidores de estupefacientes, el 72.72% están en situación de desempleo o trabajan menos de 4 horas y sólo un 18.18% tienen certificado de discapacidad aunque son personas con discapacidad y un 54.54%(6) está cumpliendo condena en un centro alternativo.

Tabla 2

Muestra para supuesto Sentencia penal Estafa

Año nacimiento	Marca de clase	Frecuencia	Condenas penales	Consumo drogas	Desempleo/PNC/Menos 4 horas/Estudiante	Certificado discapacidad/t ramitando	Cumplimiento centro alternativo
[1974-1978]	1976	3	3	3	2	1	2
[1979-1983]	1981	2	2	2	2	1	1
[1984-1988]	1986	3	3	2	3	0	2
[1989-1993]	1991	1	0	1	1	0	0
Σ TOTAL		9	8	8	8	2	5
			88.88	88.88	88.88	22.22	55.55

Fuente: Elaboración propia

Los datos de la Tabla 2 nos indican que el experimento fue realizado con 9 personas para el texto segundo, de las que un 88.88%(8) tienen condenas penales, el 88.88%(8) son consumidores o ex_consumidores de estupefacientes, el 88.88%(8) están en situación de desempleo o trabajan menos de 4 horas y sólo un 22.22% tienen certificado de discapacidad aunque son personas con discapacidad y un 55.55%(5) está cumpliendo condena en un centro alternativo.

Observamos también el nivel de estudios de la muestra para cada texto. Todos están en la actualidad realizando algún curso formativo, reglado o no reglado, por tanto, adquieren la condición de estudiantes, una de las premisas del estudio.

Tabla 3

Nivel de estudios de las muestras

Estudios	Texto1	%	Texto 2	%
Analfabetos	0	0	0	0
Primarios	4	36.36%	4	44.44%
ESO	5	45.45%	4	44.44%
FP+Ciclos	1	9.09%	1	11.11%
Universitarios	1	9.09%	0	0
	11		9	

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 3 observamos el nivel educativo de las personas participantes (11) para el texto 1 el 36.36% tiene estudios primarios, el 45.45% ESO, el 9.09% tanto para FP como universitario. Para el texto 2(9), un 44.44% tiene estudios primarios igual porcentaje que ESO y un 11.11% FP.

2.2. Desarrollo del COM-T Method (comprehensive tools)

Se explica a los presentes detalladamente el proceso a seguir en el experimento. Se comienza a trabajar con dos textos en castellano a cada participante, uno original y otro adaptado a herramientas facilitadoras de la comprensión, uno más sencillo y otro más complicado. Se leen cada uno de ellos de viva voz por la autora realizando los participantes al finalizar cada lectura el test de valoración del grado de comprensión en base a su autopercepción. Seguidamente se aportan en papel debiendo leerlo cada participante y valorarlo en el test correspondiente que es de elaboración propia. Las valoraciones van desde el 0 al 10 en intervalos de 1. Se repite el proceso con textos en lengua galega con el fin del estudio del objetivo 3.

Para desarrollar la investigación contamos con varios instrumentos. En primer lugar, un test de valoración del grado de comprensión(denominados FACTOR DE COMPRENSIÓN) de cada uno de los textos tanto para los originales como para los que se adaptan a cualquiera de las herramientas facilitadoras del entendimiento y tanto para la lectura en viva voz como para la lectura en papel. Es de elaboración propia. En el mismo se puntúa en base a la autopercepción del participante. Los valores van desde el 0 al 10. Lo adecuado es realizar las valoraciones en un solo acto. En segundo lugar, se da

paso al instrumento de análisis que consiste en analizar los resultados de las valoraciones dadas en las tablas de factor de comprensión.

Para el desarrollo del experimento se proporcionan dos textos a cada participante, uno original y otro adaptado a herramientas facilitadoras de la comprensión, ambos en español y galego. Los textos seleccionados para el experimento están en relación a la justicia con el objeto de que sean atractivos al grupo de participantes: uno más sencillo “Reglas de Brasilia. Capítulo III sobre celebración de actos judiciales” (adaptado a LF(lectura fácil)+pictogramas por la autora) y otro más complicado en cuanto a vocabulario, construcciones gramaticales, profundidad del tema, denominado “Sentencia penal Estafa” (adaptado LF por la Fundación A la Par de Madrid). Se leen de viva voz mostrándolos además en pantalla al mismo tiempo. Una vez leído se aportan en papel. Se realizan los tests que son de elaboración propia. Seguidamente, se relacionan los datos obtenidos entre los distintos textos y las distintas lenguas para dar respuesta a los objetivos propuestos con las hipótesis de partida.

3. RESULTADOS

Para el primer texto, que es el más sencillo, adaptado a dos herramientas facilitadoras de la comprensión: LF y Pictogramas, denominado: Reglas de Brasilia Capítulo III, los resultados son los que se exponen en la Tabla 4.

Tabla 4

Factor de comprensión/Lengua para Reglas de Brasilia

Valoración	Texto original	Texto original	Texto LF+P	Texto LF+P	Texto LF+P	Texto LF +P
Texto	Viva Voz	papel	Viva Voz	papel	Viva Voz	papel galego
	castellano	castellano	castellano	castellano	galego	
[0-1]	1	0	0	0	0	0
[2-3]	1	2	0	0	1	0
[4-5]	2	1	0	0	1	0
[6-7]	4	4	1	1	1	2
[8-9]	1	2	3	2	2	3
[10]	2	2	7	8	6	6
Σ TOTAL	11	11	11	11	11	11

Fuente: Elaboración propia

Para el primer texto observamos en la Tabla 4 que a medida que vamos pasando del texto original al texto adaptado la valoración de las personas participantes va en aumento porque su factor de comprensión es mayor. Si nos fijamos en la tabla cuando se realiza la lectura original de viva voz por la autora 4 de ellos valoran entre 6-7 aumentando un

poco cuando se lee en papel y 2 de ellos valoran la máxima puntuación de 10. Sin embargo, cuando la lectura es ya en el texto adaptado a dos herramientas facilitadoras las valoraciones aumentan mucho pasando ya a valorar un 10 un total de 7 personas y puntuando entre 6-7 sólo una de ellas. Si se pasa al papel vuelve a mejorar un poco subiendo a 8 personas que valoran 10 puntos. Al cambiar de lengua/galego disminuye el factor de comprensión con respecto al anterior, si el texto es en papel sólo 6 valoran 10 puntos y 3 entre 8-9. Nos lleva a inferir que si utilizamos herramientas facilitadoras el entendimiento mejora. Observamos también que, aunque son un grupo con un nivel educativo muy bajo o bajo/medio, valoran mejor cuando lo leen en papel ellos mismos.

Para el segundo texto, que es el más difícil, adaptado a una sola herramienta facilitadora de la comprensión: LF, denominado: Sentencia penal Estafa, los resultados son los que se exponen en la Tabla 5.

Tabla 5

Factor de comprensión/Sentencia penal Estafa

Valoración Texto	Texto original Viva Voz castellano	Texto original papel castellano	Texto LF Viva Voz castellano	Texto LF papel castellano	Texto LF Viva Voz galego	Texto LF papel galego
[0-1]	0	0	0	0	0	0
[2-3]	2	2	0	0	1	0
[4-5]	3	2	1	0	2	1
[6-7]	1	2	2	2	1	2
[8-9]	3	3	5	5	4	5
[10]	0	0	1	2	1	1
Σ TOTAL	9	9	9	9	9	9

Fuente: Elaboración propia

Para el segundo texto observamos en la Tabla 5 que, al igual que en el texto primero, a medida que vamos pasando del texto original al texto adaptado la valoración va en aumento resultando un factor de comprensión en mayor. Cuando se realiza la lectura original de viva voz 3 de ellos valoran entre 8-9, 2 entre 2-3 y ninguno el máximo de 10. Al pasar a papel los valores son similares con apenas cambios. Cuando se utiliza el texto adaptado a una sola herramienta facilitadora(LF) las valoraciones aumentan pasando a puntuar un 10 un total de 1 persona, 5 entre 8-9 y 2 entre 6-7, por tanto, mejorando en relación a texto original. Cuando se lee en papel mejora un poco pasando al máximo un total de 2 personas. Con el texto adaptado a galego disminuye la puntuación para el valor máximo a 1 sola persona y se valora en tramos 2-3 y 4-5 que en el texto en castellano no ocurría. Cuando se lee en papel mejora un poco pero un mínimo.

4. DISCUSIÓN

El objetivo 1 trata de determinar el grado de comprensión de los textos propuestos a través de la autopercepción en un grupo de participantes en situación de gran vulnerabilidad como son los ex_reclusos cuando tienen la condición de estudiantes . El resultado arroja que el texto más sencillo, Reglas de Brasilia Capítulo III, es en el que autoperciben los participantes mejor la comprensión, ya desde la lectura en viva voz. El segundo texto, Sentencia penal Estafa, lo perciben como mucho más complicado como se observa en las valoraciones que incluso son menores cuando se adapta el texto. A destacar que en el primer texto se utilizan dos herramientas facilitadoras y en el segundo sólo una. Por tanto, los resultados responden al objetivo 1 en cuanto al grado de comprensión de textos con diferentes dificultades llegando a la conclusión de que se confirma la hipótesis 1b que postulaba que el grado de comprensión de textos tiene importantes diferencias entre un texto más sencillo y otro más difícil.

Para el segundo objetivo se establece que claramente sí existen diferencias muy significativas cuando se utilizan herramientas facilitadoras que hacen accesibles los textos. En el primer texto, que es más sencillo, cuando se adapta, facilita todavía más el entendimiento. Además, ese primer texto se adapta a dos herramientas que son Lectura Fácil y Pictogramas lo que autoperciben como que mejora la comprensión. El segundo texto, que es más complicado a nivel vocabulario/estructura gramatical, la mayoría no fueron capaces de entenderlo en la lectura viva voz pero cuando se aporta adaptado los resultados mejoran. En este caso se adaptó únicamente a LF. Así, llegamos a la resolución del segundo objetivo propuesto que consistía en establecer el grado de comprensión de textos con distinta dificultad cuando se utilizan herramientas facilitadoras de la comprensión llegando a la conclusión de que se confirma la hipótesis 2b que postulaba que ese grado de comprensión tiene diferencias significativas cuando se adaptan.

El tercer objetivo trataba de averiguar si la lengua empleada en el texto tiene incidencia en la comprensión en una Comunidad Autónoma de España con dos lenguas cooficiales. En el caso presente se refiere a la utilización del galego y español. Los resultados señalan que cuando el texto está en castellano la comprensión es mayor para todas las personas participantes tanto en lectura viva voz como en lectura en papel. Por tanto, concluimos que sí tiene importancia en la comprensión la lengua que se emplee en los textos confirmando la hipótesis 3b.

5. CONCLUSIONES

Como primera conclusión, en base a los resultados obtenidos, podemos afirmar sin lugar a dudas que la comprensión de textos en personas en situación de gran vulnerabilidad(exclusión social), en este caso, personas ex_reclusas con las características expuestas, se ve dificultada si no se le proporcionan herramientas facilitadoras para el entendimiento.

En segundo lugar, existen diferencias importantes a nivel de comprensión cuando se proporciona un texto adaptado o no, alcanzando antes y mejor el entendimiento en el adaptado. Resulta también que a más herramientas facilitadoras utilizadas la comprensión es mayor. Por tanto, si la persona en situación de vulnerabilidad que tiene la condición de estudiante, en estudios formales o informales, precisa de estos apoyos para superar contenidos de cualquier formación.

Como tercera conclusión apuntamos que la lengua en que se proporcionan textos tiene incidencia en la comprensión de los mismos en territorios donde se utilizan dos lenguas.

En cuarto lugar los resultados del experimento nos llevan a afirmar que tanto la atención a la diversidad(alumnado con necesidades especiales, con discapacidad intelectual/enfermedad mental, ex_consumidores de estupefacientes, en situación de exclusión social, situación de gran vulnerabilidad) como la utilización de apoyos, que son postulados de la educación inclusiva, deberían estar implementados para el alumnado ex_recluso.

En quinto lugar arroja que el alumnado adulto para lograr la igualdad real de oportunidades tiene necesidad de que se utilicen herramientas facilitadoras del entendimiento en los textos que manejen en su formación con el fin de ayudarles a superar las barreras con las que se encuentran.

Consideramos novedoso el experimento dado que las personas participantes, estudiantes ex_reclusos, no han sido motivo de investigación en el campo de la educación no formal siendo inexistente literatura al respecto. Tampoco se ha indagado sobre la importancia de la utilización de herramientas que mejoren la comprensión para que puedan servir de apoyos para superar contenidos formativos en el alumnado adulto así como usar una lengua u otra en la población de estudio en relación a la comprensión lo que le imprime un carácter innovador aportando al conocimiento científico nuevas vías

de investigación. Por otro lado, ha resultado efectivo el diseño e utilización del método COM-T (Comprehensive Tools). Dejamos constancia de la limitación en lo reducido de la muestra. Se ha percibido en un participante un grado alto de ansiedad no pudiendo continuar el experimento. Por otro lado, el tiempo propuesto de 2 horas para la realización de los test ha tenido que alargarse media hora más. Tampoco se ha tenido en cuenta en el objetivo 3 cuál era la primera lengua de cada participante. Queremos dejar el agradecimiento a la Asociación “Érguete” Vigo, a David Martínez, a Mayte Castro y especialmente a todas las personas participantes.

REFERENCIAS

- BOE (1978). *Constitución Española*. Artículos 14, 49. Congreso de los Diputados.
Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229
- BOE (2003). *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*.
Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-22066>
- BOE (2013). *Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*. Recuperado de:
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12632>
- BOE (2018). Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Recuperado de:
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2018-16673>
- Castro-Martínez, Ana M. (2018). *The specific methodology of the language in the adaptation of easy-to-read texts for students with intellectual disabilities*. Zenodo.
<http://doi.org/10.5281/zenodo.3822493>
- Castro-Martínez, Ana M. (2020). Educación inclusiva en centros penitenciarios. *En tiempos de vulnerabilidad. Reflexión desde los derechos humanos* (pp. 155-162). Madrid: Dykinson, s.l. Editora: Ana María Marcos del Cano. ISBN 978-84-1324-748-9.
- ILSMH European Association (1998). *El camino más fácil. Directrices Europeas para Generar Información de Fácil*. Recuperado de:
<https://lecturafacil.net/media/resources/ILSMHcastell%C3%A0.pdf>

Instituciones Penitenciarias (2012). Recuperado de:

<http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/documentos/estadisticas.html?r=m&adm=TES&am=2012&mm=12&tm=GENE&tm2=GENE>

ONU (1994). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado de:

<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/PersonsWithDisabilities.aspx>

ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

Recuperado de: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

ONU (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a educación inclusiva*.

Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de:

<https://jurisprudencia.mpd.gov.ar/Jurisprudencia/Observaci%C3%B3n%20General%20N%C2%BA%204%20CRDP.pdf>

CAPÍTULO 103

CONECTANDO CON LA VIDA: 19 RETOS PARA ACERCAR LA FORMACIÓN A FUTUROS DOCENTES EN TIEMPOS DE DISTANCIAMIENTO SOCIAL

Carmen Navarro-Mateos e Isaac J. Pérez-López

“No pretendamos que las cosas cambien si siempre hacemos lo mismo. La crisis es la mejor bendición que puede sucederle a personas y países, porque la crisis trae progresos. La creatividad nace de la angustia como el día nace de la noche oscura. Es en la crisis que nace la inventiva, los descubrimientos y las grandes estrategias. Quien supera la crisis se supera a sí mismo sin quedar ‘superado’. Quien atribuye a la crisis sus fracasos y penurias, violenta su propio talento y respeta más a los problemas que a las soluciones.”

(Albert Einstein)

1. INTRODUCCIÓN

El 14 de Marzo de 2020 se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria debido a la COVID-19 (coronavirus) en nuestro país. Todas las restricciones asociadas a esta excepcional situación cambian la forma en la que nos relacionamos socialmente, aumentando, en muchos casos, los niveles de ansiedad debido al miedo de contagiarse, llegando a un aumento significativo de trastornos psicológicos en la población general (Marelli et al., 2020).

Con respecto al ámbito educativo, a partir de ese día se cambia la modalidad de enseñanza presencial a *online* en todas las etapas educativas, debiéndose adaptar el alumnado, el entorno familiar y el profesorado a esta nueva situación. El cambio abrupto a la docencia *online* presenta un impacto inmediato en las dificultades subyacentes que experimentan los estudiantes en el sistema de educación superior (Pastran, Gil y Cervantes, 2020; Regmi y Jones, 2020). Estudios recientes reflejan que el aislamiento social, la ansiedad y la depresión relacionada con la situación de incertidumbre que se estaba viviendo dificultaron la adaptación a los nuevos formatos de sesión (Rosario-Rodríguez, et ál., 2020; Uprichard, 2020).

En este contexto, promover el contacto virtual con familiares, compañeros de clase y profesorado a través de diferentes recursos se convierte en un aspecto prioritario para disminuir los sentimientos angustiosos de aislamiento y frustración (Hume et al., 2020). Dicha circunstancia da lugar a que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) adquieran un enorme protagonismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, gracias a la gran flexibilidad y variedad de oportunidades que ofrecen. De hecho, a través de un uso adecuado de las TIC se puede incrementar la autonomía y responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, superar las limitaciones provocadas por la separación en espacio y tiempo, acceder de manera inmediata a una gran cantidad de fuentes de información en cualquier momento e, incluso, fomentar el aprendizaje colaborativo (Landeta, 2007; Mezzadra y Bilbao, 2010; Pastran, Gil y Cervantes, 2020; Rosario-Rodríguez, et ál., 2020).

En esta situación se hace aún más evidente la importancia de aprender haciendo, mediante actividades que sean significativas para el alumnado. Es por ello que se llevó a cabo una aproximación al aprendizaje basado en retos (ABR) para que el alumnado se implicase de manera vivencial en situaciones y retos propios de su futuro profesional (Terradellas, 2018). Con este enfoque se puede potenciar el trabajo cooperativo (aspecto esencial, como se ha destacado anteriormente) a la vez que el alumno hace un acercamiento a la realidad de una manera multidisciplinar (Fidalgo-Blanco, et ál., 2017; Malmqvist, et ál., 2015).

2. CONTEXTO

En el curso 2019/2020 se desarrolló el proyecto *(R)evolutiON: viajando por la ficción para transformar la realidad en Educación (física)* en la asignatura *Fundamentos de la Educación Física*, desarrollada durante el segundo semestre del segundo curso del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Universidad de Granada). En él participaron un total de 54 alumnos (27 chicas y 27 chicos).

Para el desarrollo de la asignatura (cuya base es la planificación y adquisición de competencias docentes) se aprovechó la enorme repercusión que en la actualidad tienen los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) propuestos por las Naciones Unidas para un adecuado desarrollo social, económico y ambiental (Gómez-Gil, 2018; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016). A partir de ello, y haciendo un paralelismo

con la alarmante situación medioambiental que se está viviendo, se creó un proyecto de *gamificación* cuya narrativa partía del inminente estado de emergencia educativa en el que se hallaba la sociedad actual. La situación estaba llegando a un punto de no retorno debido a la falta de contextualización y significatividad de los aprendizajes del alumnado.

En *(R)evolutiON 2020* los alumnos eran los *Elegidos* que debían mostrar que tenían el potencial necesario para iniciar una *revolución* que ayudase a transformar la realidad en la que se encontraban antes de que fuera demasiado tarde, convirtiéndose en la única esperanza para la Educación. Para ello estarían guiados por un docente que había desarrollado un exigente programa de formación convirtiendo los ODS en 20 “Objetivos de Docencia Sostenible” (figura 1), que permitirían desarrollar una docencia de calidad que diera respuesta a las demandas de una sociedad en continuo cambio.

En esta situación, se aprovechó el enorme potencial formativo de la ficción, estableciendo paralelismos entre las características que debía tener un buen docente y diferentes personajes de diversas ficciones. El objetivo en este programa de formación era *encender* su círculo, es decir, lograr los tres niveles de consecución (Activar, Desbloquear y Consagrar) de las diferentes características hasta lograr completarlo, a través de los retos y planteamientos propuestos en cada una de ellas. Además, cada una de las características se asociaba a un personaje de ficción, con la intención de que el alumnado tuviera una referencia más real (gracias a la ficción) de lo que suponía su desarrollo (Pérez-López y Navarro-Mateos, 2020) como, por ejemplo, la Capacidad de Planificación de “El Profesor” (*La Casa de Papel*), la Conciencia Crítica de Merlí (*Merlí*) o la Iniciativa de Lagertha (*Vikingos*).

Figura 1.

Los 20 “ODS” del proyecto (R)evolutiON 2020



3. DESARROLLO

Como consecuencia de la declaración del estado de alarma que se produjo en nuestro país el 14 de marzo para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, fue inevitable tener que reajustar el planteamiento inicial del proyecto. Desde el primer momento tratamos de no centrar la atención exclusivamente en los contenidos propios de la asignatura que aún estaban pendientes de desarrollar, sino en priorizar las necesidades y demandas del alumnado ante una situación tan compleja como la que todos estábamos viviendo por primera vez en nuestras vidas.

Por tanto, decidimos afrontarlo como una oportunidad sin precedentes mediante la que favorecer la conexión con el alumnado, entre ellos y con sus familiares y amigos, priorizando su bienestar psicológico y social a la mera transmisión de aprendizajes conceptuales, a pesar de que esto último fuera la manera más sencilla de mantener la “normalidad”. Es más, se aprovechó para propiciar, desde la propia vivencia personal, el desarrollo de diferentes *soft skills* o habilidades blandas, como la creatividad o la resolución de problemas, y de funciones ejecutivas como, por ejemplo, la flexibilidad cognitiva; todas ellas de enorme valor formativo por su gran transferencia en el desempeño de su futura labor profesional. De hecho, no hay mejor manera de integrar este tipo de habilidades y competencias que desde la experiencia en situaciones reales y, más aún, cuando posteriormente se reflexiona sobre ello, es decir, desde lo vivido y lo sentido. Además, de este modo, se favorecería la mejor gestión emocional por parte del

alumnado de una situación de tanta incertidumbre, potenciando actitudes más positivas, creativas y proactivas en ellos.

A raíz de todo lo comentado hasta el momento, a continuación se describe uno de los planteamientos centrales durante ese tiempo en el proyecto *(R)evolutiON 2020*, en concreto se trata del desarrollo de una de las características clave en un docente: la Iniciativa. Dicha característica en el proyecto se representaba a través de un personaje femenino lleno de valentía y proactividad: Lagertha. En la serie *Vikingos* podemos ver con detalle toda su trayectoria, no quedando en ningún momento a la sombra de su marido, Ragnar Lothbrok (protagonista principal de la serie), sino demostrando su iniciativa e inconformismo permanentemente, tomando decisiones trascendentes a lo largo de toda su vida. Con motivo de la modificación de las condiciones formativas que propició el cambio de la modalidad presencial a *online*, se decidió plantear al alumnado una serie de retos formativos que podrían realizar, de forma voluntaria, durante el periodo de confinamiento. De esta manera, retomando el fragmento con el que se inicia este artículo, podríamos comprobar también cómo afrontaban y gestionaban la compleja situación en la que nos encontrábamos; si como una excusa que aprovechar para conformarse con hacer lo mínimo para superar la asignatura o, por el contrario, como una oportunidad a partir de la cual mejorar su formación de manera muy significativa.

Los alumnos que decidieron optar a desarrollar esta característica (Iniciativa), tras comunicárselo al docente, recibieron una ficha “ciega” con el título: “19 retos para seguir COnectados con la VIDa” (figura 2). Los retos se les presentaron ocultos (“ciegos”) para generar curiosidad y aumentar el componente emocional por la sorpresa que les suponía descubrir cada uno de ellos, tal y como destacaron al término de la intervención muchos de los alumnos. Ellos tenían libertad a la hora de descubrir cualquiera de los retos, pues no existía un orden que tuvieran que seguir, del mismo modo que también eran ellos mismos quienes debían planificarse adecuadamente (aspecto esencial en la asignatura) para su realización dentro del tiempo que había previsto para ello en el proyecto. A medida que iban completando cada uno de los retos los compartían con el docente a través de *Google Drive*, convirtiéndose en una nueva oportunidad de conectar con él y recibir *feedback* sobre el trabajo realizado. Los retos se redactaron con un lenguaje cotidiano y cercano para que fueran más significativos para el alumnado. De esta manera, además, se pretendía que modificaran esa errónea concepción de que la formación debe ser “seria”,

confundiéndose como antónimo de divertida (cuando son perfectamente compatibles y, además, resulta muy recomendable), que sí lo es de aburrida.

Figura 2.

Los 19 retos que conformaban esta propuesta



A continuación, se describen los retos 1 y 9, así como el potencial formativo que atesoran, destacando algunas de las reflexiones o situaciones de aprendizaje a las que dan/dieron lugar.

1. Escucha un podcast de #NoEsGimnasia de Carlos Mínguez (tienes donde elegir) y realiza una infografía en la que plasmes las ideas claves.

Con la excusa de este reto, se pretendía que el alumnado tuviera la oportunidad de conocer una gran cantidad de profesionales de la educación física a través de un formato de gran relevancia y significatividad en la actualidad: los *podcast*. Hoy en día cada vez se incluyen más tecnologías en el campo de la educación virtual, promotoras de la comunicación social, tales como el uso de *blogs*, foros, *podcasts*, etc. Entre ellas destaca

la popularidad y demanda del *podcasting* (Saborío, 2018), al permitir que podamos escuchar la información en cualquier momento (Solano y Sánchez, 2010).

De esta manera, el alumnado tenía la posibilidad (y la libertad) de profundizar en la temática que más le interesara, personalizando su aprendizaje y fomentando su capacidad de decisión y autonomía, aspectos básicos para aumentar su predisposición. Además, la idea era que esta actividad no se quedara en algo puntual, sino que descubrieran un recurso de utilidad y calidad para seguir formándose en el futuro.

Por otro lado, el hecho de proponerles realizar una infografía, a modo resumen, les hacía tener que seleccionar, sintetizar, estructurar y presentar de manera atractiva la información más relevante. También tenían que preocuparse por buscar alguna aplicación o recurso web para llevarla a cabo, resaltando el valor que pueden tener las TIC para difundir información. Como futuros docentes estarían descubriendo, además, una forma eficaz y visual de dar a conocer ideas complejas de una manera sencilla.

9. Aprende a hacer un plato que no sepas (hay vida más allá del huevo frito) y haz un tutorial con todos los pasos a seguir para que te podamos copiar y disfrutar de la receta.

Este reto tenía la clara intencionalidad (junto a varios más en esta propuesta) de hacerles conscientes del valor de la planificación en su día a día. A la hora de elaborar un plato en concreto es necesario comprar todos los ingredientes correspondientes, seleccionar las cantidades concretas, seguir los pasos con detalle..., además de aliñarlos con toda la paciencia y concentración que suelen acompañar a actividades de este tipo.

Por otro lado, al tener que grabar un tutorial en el que explicasen los diferentes pasos de manera llamativa y atractiva, se nos brindaba la oportunidad de introducirlos en las metodologías activas y, en concreto, en el *flipped classroom*. Esta tiene por objetivo invertir los roles de la enseñanza tradicional, de manera que, mediante el uso de la tecnología como herramienta para la mejora de los aprendizajes, el alumno se acerque a aquellos aspectos más teóricos fuera de clase para poder utilizar el tiempo de clase de manera más interactiva y colaborativa (Lage, Platt y Treglia, 2000; Talbert, 2014).

Como en varios de los retos que incluye esta propuesta, también se les daba la oportunidad de implicar a sus familiares en actividades que podían generar momentos divertidos que les permitieran sobrellevar mejor la situación que estábamos viviendo. Estos podían tener la función de pinches de cocina o de chefs principales que les guiaran durante el cocinado. Incluso hubo quien le dio un toque lúdico, simulando el famoso

programa de cocina Masterchef y realizando una competición culinaria entre los diferentes miembros de la familia.

Con la intención de dar la oportunidad de profundizar en el resto de retos, conociendo tanto un desarrollo más detallado de ellos como la justificación que da lugar a los mismos, en el siguiente código *QR* (figura 3) se comparte dicha información.

Figura 3.

Código QR con el desarrollo del resto de retos de la característica Iniciativa



4. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

A continuación, se presenta una rúbrica (figura 4) en la que se especifican los criterios para valorar cada uno de los retos propuestos. Para saber si la persona Activaba, Desbloqueaba o Consagraba la característica de Iniciativa se hizo un cómputo con los resultados que obtenía en cada uno de los 19 retos, sumando entre 1 y 3 puntos respectivamente. Quien lograba entre 19 y 25 Activaba esta característica, para Desbloquearla debían conseguir entre 26 y 49 y, por último, más de 50 puntos les permitía Consagrarse en Iniciativa.

Figura 4.

Criterios para valorar los diferentes retos

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

Retos para Conectar con la VIDA		Activar	Desbloquear	Consagrar
 1 #Podcast #Infografía	La infografía que realiza está incompleta.	Selecciona bien la información que presenta, aunque no es visualmente atractiva.	Presenta una infografía muy completa y en la que cuida todos los detalles (de contenido y formato).	
 2 #Disfraz	No se identifica bien al personaje, mostrando falta de dedicación.	Imita el vestuario y la pose del personaje elegido, pero le faltan algunos detalles.	Recrea a la perfección tanto la vestimenta como la actitud del personaje.	
 3 #Apreciar	Explica lo que le ha supuesto de manera muy superficial.	Dedica tiempo a la otra persona y comparte sus sentimientos.	Realmente aprovecha la oportunidad, compartiendo y reflexionando sobre lo que ha sentido y lo que ha generado.	
 4 #Playlist docente	Le faltan alguna canción y, aunque le da sentido a las que incluye, lo hace de manera muy breve.	Incluye 5 canciones que relaciona con aspectos de la educación.	Su lista es completa e interesante, ya que narra con detalle el porqué de cada una.	
 5 #Trabalenguas	Escoge uno sencillo y se nota que improvisa a la hora de grabar el video.	No va a lo fácil y demuestra que ha estado practicando. La presentación es mejorable.	Elige uno complicado y lo hace de manera fluida. Cuida los detalles en el video.	
 6 #Reto	Lo que plantea es algo "facilón" y las muestras que da son escasas.	No va a lo fácil y da evidencias de todo el proceso.	Plantea algo ambicioso y muestra las evidencias de manera creativa, mostrando dominio en la edición de video.	
 7 #Twitter	Crema una lista, pero el seguimiento que realiza no da evidencias de los aprendizajes.	La realiza y detalla todo lo que ha aprendido durante los 10 días.	Filtra información para que su lista sea completa y en el seguimiento muestra aprendizajes y reflexiones.	
 8 #Canción #Currículo	El contenido aparece, pero se profundiza muy poco y de manera poco fluida.	Trata de manera interesante el contenido y se preocupa por mantener la estructura original de la canción.	Implica a otras personas e incluye el contenido de manera creativa y coherente, sin perder la esencia.	
 9 #Receta #Tutorial	Falta planificación en la elaboración y el tutorial está descuidado.	Está completo, aunque tiene aspectos mejorables (o bien en la propia grabación o en la edición del video).	Está muy bien estructurado: transmite la información de manera llamativa y la edición está cuidada.	
 10 #Fotografías	Realiza 1 o 2 fotos en las que juega con la perspectiva.	Presenta 3 fotos en las que incluye diferentes elementos que las enriquecen.	Plantea 3 fotos cargadas de creatividad que requieren planificación (tiempo, localización, recursos, aliados...).	
 11 #Localizar	No consigue a todos, pero da evidencias de aquellos que sí.	Localiza a todos y plantea una "foto" no presencial.	Reúne, a pesar del distanciamiento, a los diferentes integrantes de manera creativa y atractiva.	
 12 #Aliados	Lo presenta de una manera muy básica.	Busca a alguien que presenta unos argumentos justificados y los muestra en un formato adecuado.	La persona demuestra que conoce bien el proyecto, dando unos argumentos que siguen la narrativa del mismo.	
 13 #Guionista	Lo plantea de manera simple y no profundiza en los detalles.	Se preocupa por escribir una historia que sigue la línea de la ficción original.	Saca sus dotes creativos y plantea una narración coherente y bien redactada, dándole su toque personal.	
 14 #Infancia	La recrea, aunque le faltan muchos detalles.	Elige una foto en la que solo aparece él/ella y la imita con bastante precisión.	Involucra a su familia y recrea la foto con todo lujo de detalles.	
 15 #Talento	Realiza el video sin cuidar los detalles.	Plantea un breve guion y se preocupa porque el video sea llamativo.	Demuestra una gran pasión e incluye habilidades de grabación y edición de video.	
 16 #Momentos	Solo relaciona 2 o 3 momentos y la justificación que les da es escasa.	Se preocupa por relacionar de manera justificada diferentes momentos.	Relaciona una gran cantidad y los argumenta adecuadamente, presentándolos de manera llamativa.	
 17 #Creación #Regalo	Construye algo sencillo.	Realiza algo elaborado, pero no tiene en cuenta los gustos de la persona a la que va destinada.	Elabora una manualidad en la que demuestra una gran dedicación y preocupación por la otra persona.	
 18 #Meme	La información e imagen que elige parecen un poco aleatorias.	Plantea uno que resume sus sensaciones, aunque le falta el toque humorístico.	Elige una imagen en sintonía con el mensaje a transmitir y capta muy bien la esencia de un meme.	
 19 #Creatividad	La narrativa que crea es simple y poco creíble.	La narración incluye diferentes elementos y se preocupa por usar un lenguaje propio de los juegos.	Gana el Oscar al mejor guion con una historia bien planteada, llena de lógica y detalles coherentemente integrados.	

5. VALORACIÓN DE LA PROPUESTA

A la hora de valorar la repercusión e idoneidad de esta iniciativa, nunca mejor dicho, se podrían destacar diferentes datos cuantitativos como, por ejemplo, que cerca de cuatro de cada cinco alumnos (un 79,6%) llevaron a cabo los diferentes retos que se incluían en la ficha. Este porcentaje, ya de por sí elevado (teniendo en cuenta que se planteó de manera totalmente voluntaria) aumenta su significatividad por el momento en el que se desarrolló, durante la fase más “dura” del confinamiento, cuando ya empezaba a invadirnos a muchos de nosotros el desánimo, como consecuencia del largo periodo de reclusión y la incertidumbre de no saber cuándo finalizaría dicha situación. Es por ello que, más que los resultados cuantitativos que se obtuvieron, merecen una atención especial los resultados cualitativos, dada la singularidad de la situación, pues es la mejor manera conocer el alcance y trascendencia de la propuesta. Para ello se aprovechó *Google Drive* como plataforma donde recoger (de forma anónima) los aprendizajes, valoraciones y percepciones de todas las vivencias que iba teniendo el alumnado durante el proyecto, lo que fue un *feedback* de enorme valor para el docente.

En este sentido, a continuación se comparten dos fragmentos que, tras realizar el análisis de todos los comentarios que se recibieron, recogen el sentir general de lo que representó para el alumnado esta iniciativa. El primero de ellos es un claro ejemplo del atractivo que supuso para ellos el planteamiento de los diferentes retos, los cuales en un primer momento les parecían un mero entretenimiento pero, tras su desarrollo, acabaron descubriendo el gran potencial que poseían de cara a mejorar su formación:

“Lo que empecé tomándolo como un juego y una distracción que, dicho sea de paso me ayudó mucho a desconectar con la situación tan triste que estamos viviendo, ha acabado siendo una fuente de aprendizaje enorme. Muchas gracias por ayudarnos a aprender de una forma tan divertida y, lo que es más importante aún, por preocuparte por nosotros más como personas que como alumnos, haciéndonos más llevadero un momento así.”

Este extracto, además, permite confirmar que, afortunadamente, los retos dieron lugar sacar de la rutina y el desconcierto a los alumnos, circunstancia que valoraron de manera sobresaliente. En esta misma línea, el siguiente fragmento viene a confirmar la incidencia positiva que la propuesta tuvo no solo sobre su estado emocional sino también sobre el de quienes convivían con ellos en muchos casos. Este era un anhelo que se tenía

desde el primer momento en el que se empezó a diseñar la propuesta, de ahí que muchos de los retos se plantearan con la necesidad o posibilidad de requerir o implicar a otras personas. Por tanto, fue una satisfacción enorme haber podido aportar un pequeño granito de arena en el bienestar del alumnado y sus familiares y amigos:

“Nunca podré dejar de agradecerte que le dieras la vuelta a la tortilla a mi estado de ánimo. Te confesaré que tardé en decidirme a afrontar este reto, pues mi iniciativa se había apagado con el maldito coronavirus, pero un día que estaba de bajón empecé a leer los retos y me gustaron tanto, me parecieron tan diferentes que motivaron a hacerlos. Y puesto a confesarte cosas, te diré que no solo me han ayudado a mí sino también a mis padres, que se engancharon tanto a estos retos que eran los que me animaban cada poco a empezar uno nuevo. La curiosidad les pudo tanto que el primer día ya quisieron saber en qué consistían todos. Nunca olvidaré sus caras de ilusión mientras pensábamos cómo plantearlos.”

6. CONCLUSIONES

Los 19 retos que componen esta propuesta se diseñaron para adaptar la asignatura a los requerimientos de la situación provocada por la COVID-19. El objetivo era, por un lado, fomentar la iniciativa del alumnado y complementar su formación como futuros docentes y, por otro, tratar de mejorar su bienestar emocional.

Este planteamiento tuvo una gran acogida entre los alumnos, ya que el hecho de tener en cuenta los aspectos que son significativos para ellos (la ficción, el uso de aplicaciones y redes sociales para comunicarse y difundir información, su entorno cercano...) aumentó los niveles de implicación y motivación en los diferentes retos. El alumnado valoró muy positivamente la naturaleza de los mismos, pues agradecían divertirse mientras aprendían y reflexionaban sobre diferentes contenidos, competencias y recursos que les ayudaban a mejorar sus habilidades docentes de cara al futuro.

En estos momentos de distanciamiento social e incertidumbre debemos estar más cerca que nunca de nuestros alumnos, haciéndoles sentir los protagonistas de su proceso formativo, para que afronten con proactividad las dificultades que puedan ir surgiendo. Ante los momentos de crisis, ¿excusa u oportunidad?

REFERENCIAS

- Pastran, M., Gil, N.A. y Cervantes, D. (2020). En tiempos de coronavirus: las TIC´ S son una buena alternativa para la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 9(8), 158-165. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i8.1048>
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M.L. y García-Peñalvo, F.J. (2017). Aprendizaje Basado en Retos en una asignatura académica universitaria," IE Comunicaciones. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 25, 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6067451>
- Gómez-Gil C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, 107-118.
- Hume K., Waters V., Sam A., Steinbrenner J., Perkins Y., Dees B., Tomaszewski, B., Rentschler, L., Szendrey, S., McIntyre, N., White, M., Nowell, S. y Odom, S. (2020). *Supporting individuals with autism through uncertain times*. UNC Frank Porter Graham Child Development Institute Autism Team.
- Lage, M.J., Platt, G.J. y Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220480009596759>
- Landeta, A. (2007). *Buenas Prácticas de e-Learning*. Madrid, España: ANCED.
- Malmqvist, J., Rådberg, K.K. y Lundqvist, U. (2015). Comparative analysis of challenge-based learning experiences. En *Proceedings of the 11th International CDIO Conference. University of Information Technology* (pp. 87-94). Chengdu, Sichuan, China. <http://rick.sellens.ca/CDIO2015/final/14/>
- Marelli, S., Castelnuovo, A., Somma, A., Castronovo, V., Mombelli, S., Bottoni, D., Leitner, C., Fossati, A. y Ferini-Strambi, L. (2020). Impact of COVID-19 lockdown on sleep quality in university students and administration staff. *Journal of Neurology*, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s00415-020-10056-6>
- Mezzadra, F. y Bilbao, R. (2010). *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación: discusiones y opciones de política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Fundación CIPPEC.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016). Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de <https://goo.gl/Rw4aiK>

- Regmi, K. y Jones, L. (2020). A systematic review of the factors –enablers and barriers- affecting e-learning in health sciences education. *BMC Medical Education*, 20(91), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02007-6>
- Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J.A., Cruz-Santos, A. y Rodríguez-Ríos, L. (2020). Demandas Tecnológicas, Académicas y Psicológicas en Estudiantes Universitarios durante la Pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 176-185. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>
- Saborío, S. (2018). Podcasting: Una herramienta de comunicación en el entorno virtual. *Innovaciones educativas*, 20(29), 95-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719663>
- Solano, I.M. y Sánchez, M.M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 125-139. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61340>
- Talbert, R. (2014). Inverting the Linear Algebra Classroom. *PRIMUS*, 24(5), 361-374. <https://doi.org/10.1080/10511970.2014.883457>
- Terradellas, M.R. (2018). Aprendizaje basado en retos en la formación universitaria. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 4. <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/348976>
- Uprichard, K. (2020). E-learning in a new era: enablers and barriers to its implementation in nursing. *British Journal of Community Nursing*, 25(6), 272-275. <https://doi.org/10.12968/bjcn.2020.25.6.272>

CAPÍTULO 104

PERSPECTIVAS DOCENTES DE LOS EFECTOS EDUCATIVOS ORIGINADOS POR LA COVID-19 EN ESPAÑA

José Hernández-Ortega y Juan-Francisco Álvarez-Herrero

1. INTRODUCCIÓN

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

- Interrupción de los procesos de aprendizaje. El confinamiento genera desigualdades en las oportunidades de aprendizaje y desarrollo para el alumnado que sí se ofrecen en la asistencia a la escuela.
- Carencias del profesorado en la conversión digital. La transición a las plataformas digitales de aprendizaje no ha sido natural y ha arrojado la ausencia de planes de formación y de adaptación curricular al entorno digital.
- Familias sin competencia ni recursos digitales. El confinamiento ha mostrado la situación heterogénea en el acceso, conocimiento y gestión del entorno digital por parte las familias.
- Conversión digital improvisada. La transición del aula a los hogares supone un reto en el que las administraciones gubernamentales, escolares y humanas han de sobreponerse a las limitaciones humanas y técnicas que han quedado patentes.

- Incremento en las brechas económicas, humanas y afectivas entre alumnado, familias y centros educativos. El contexto tan singular ha generado que las escuelas y los sistemas educativos reciban una presión no conocida hasta el momento.
- El desconocimiento de la pedagogía de la evaluación a distancia, interrupción de evaluaciones y del seguimiento del alumnado en contextos de confinamiento, generan contextos de inseguridad tanto en equipos docentes como en las familias y el alumnado.

Cambiar el modelo y contexto educativo, en una transición súbita y marcada por una pandemia global es un hecho que no debería ser improvisado a fin de dotar a la totalidad del alumnado del derecho a la Educación. Por este motivo se desarrolla la presente investigación, llevada a cabo durante el mes de mayo de 2020, en la que se analiza e interpreta una primera realidad en boca del profesorado como de las familias que han vivido esta pandemia. Este informe se centra en la perspectiva docente, por ser el eje de unión entre el alumnado y la escuela.

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

No menos importante es la consolidación de la brecha digital que afecta tanto a las instituciones educativas como a alumnado y profesorado. El acceso a la tecnología es muy heterogéneo y, pese a tener posibilidad de acceso, el uso y gestión de la misma es deficitario en gran parte de la población. Esta brecha se materializa en dos frentes claramente diferenciados:

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

evolución de la pandemia: modelo presencial, modelo a distancia y modelo híbrido.

Es a partir de la brecha digital que, cuando la tecnología debería ser una herramienta para la minimización del cierre de los centros educativos, se incrementen las desigualdades de forma paradójica. Desigualdades que ya existían antes de esta crisis sanitaria pero que, derivada de su irrupción, se han potenciado y requieren de actuaciones mitigadoras que aborden su solución.

2. MÉTODO

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

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

Para recabar los datos en este estudio se ha elaborado un cuestionario destinado a los docentes ([accesible en este enlace](#)) compuesto por 48 preguntas que fueron validadas por investigadores de las universidades Autónoma de Madrid, Granada y León. La difusión del mismo se realizó entre el 5 y el 27 de mayo de 2020, lanzándose a través de redes sociales (Twitter y Facebook) así como por grupos de WhatsApp.

2.1. Objeto de estudio

El objeto de estudio de la presente investigación responde a una muestra aleatoria, no intencional conformada por 3764 informantes, bajo la premisa de ejercer su labor

docente en el territorio nacional durante el periodo del confinamiento del curso académico 2019-2020. El proceso participativo se ha llevado a cabo a través de la técnica *bola de nieve*, en el que se solicita la participación de un número determinado de informantes quienes, a su vez, transmiten el formulario a otros participantes que propician un número amplio de informantes que condicionan el objeto de estudio definitivo (Ruiz, 2008).

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

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

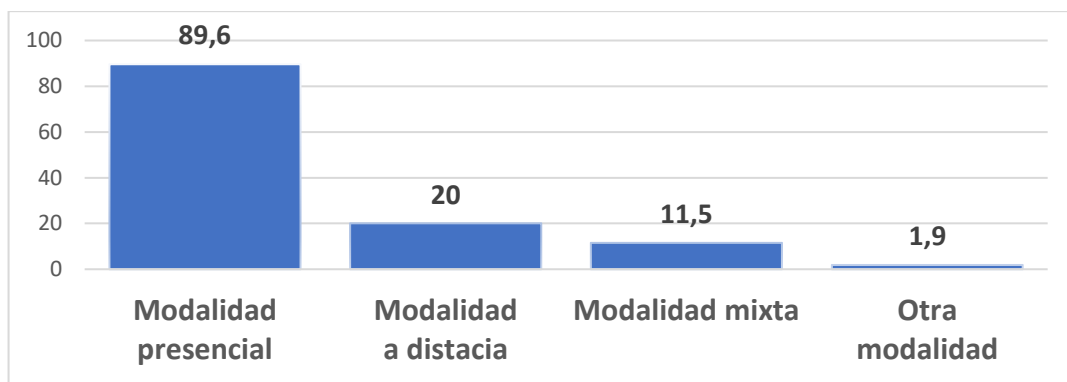
La etapa educativa de los informantes también proporciona una tipología de los informantes. Las etapas de Educación Primaria (39%, n=1461), Educación Secundaria Obligatoria (37,8%, n=1413) y Bachillerato (24,1%, n=901) son las ofrecen mayor número de participaciones frente a Educación Infantil (17,5%,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

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

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

Figura 1.

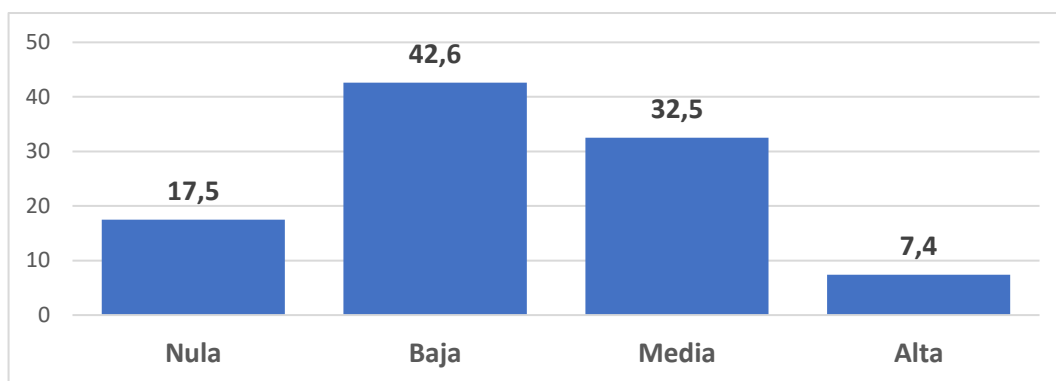
Modalidades docentes experimentadas por el profesorado antes del confinamiento por COVID-19



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

Figura 2.

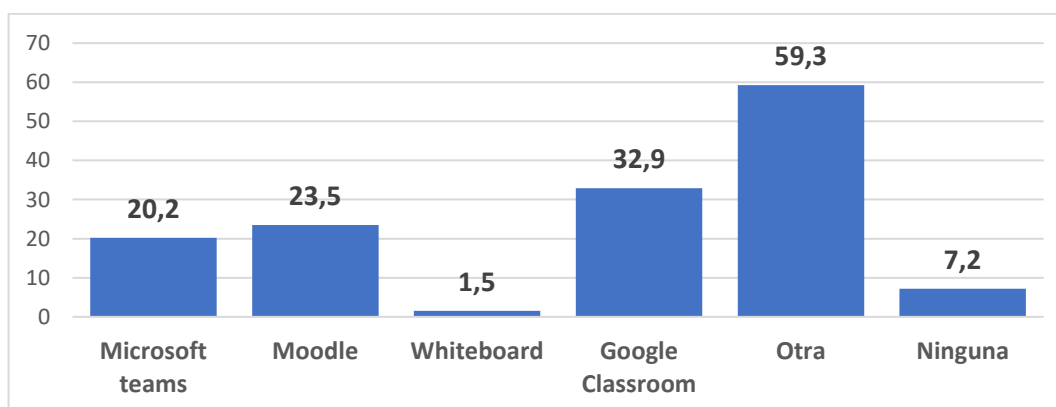
Porcentajes de docentes atendiendo a la experiencia formativa en formación a distancia.



La combinación de epistemología formativa en TIC y su pragmática en el aula se pone de relieve en la elección de las plataformas empleadas durante el confinamiento tanto para la comunicación con el alumnado como para el seguimiento académico. El uso heterogéneo de las herramientas digitales (Figura 3) no permite establecer patrones de conducta definidos ni diferenciados. Sobre esta cuestión, se indagó para conocer si la plataforma empleada había sido proporcionada por la Administración educativa o por el centro educativo, resultando un 64% de los docentes que trabajan con herramientas facilitadas por la administración. Resulta significativo que las plataformas teóricamente predominantes, compañías de ámbito y uso privado como Google Suite (32,9%, n=1230) o Microsoft Teams (20,2%, n=756) no sean las mayoritarias, como tampoco las de acceso gratuito y proporcionadas por la administración educativa, como Moodle (23,5%, n=879). Los datos revelan que un abrumador 59,3% (n=2213) han optado por otros medios como correo electrónico o las redes sociales (WhatsApp, Telegram).

Figura 3.

Porcentaje de uso de plataformas educativas por la muestra durante el confinamiento.

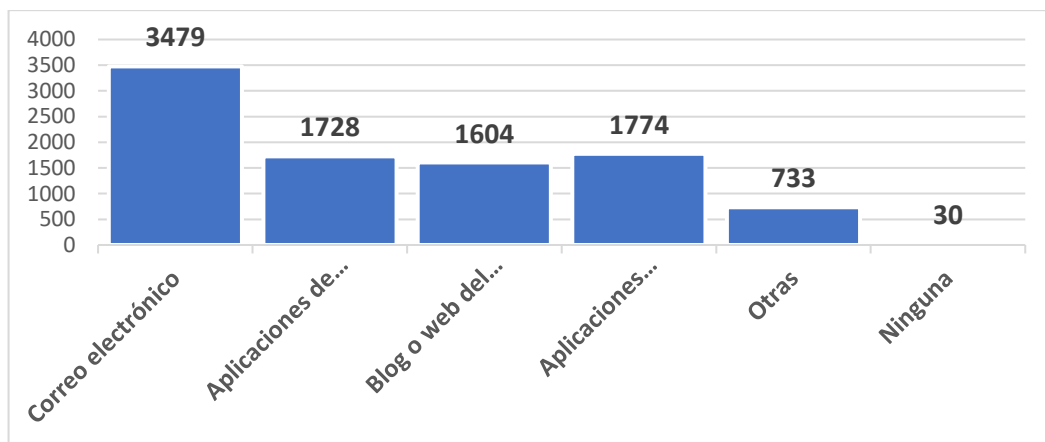


Un dato significativo es el de la proporción de informantes pertenecientes a la Administración pública (85% de los participantes) emplean plataformas privadas, propiciando un debate sobre la gestión de los datos de los alumnos, hecho sobre el que la

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

Figura 4.

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

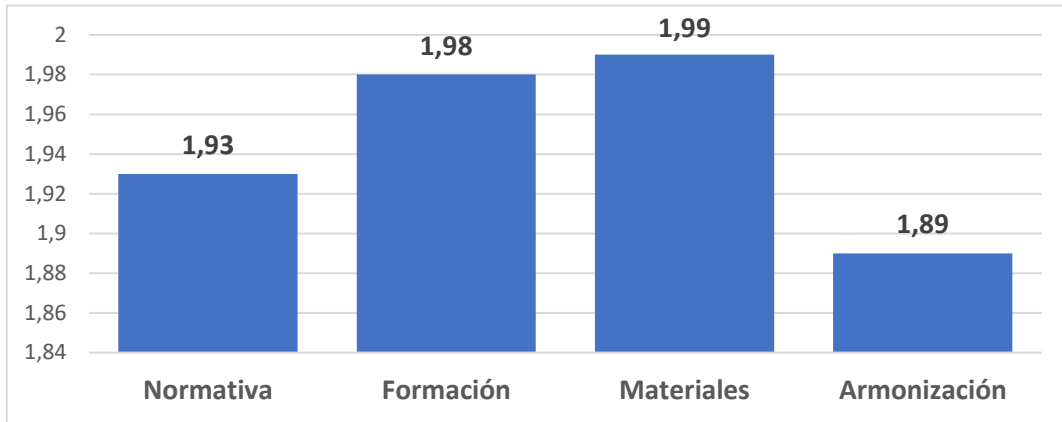


La gestión de las Administraciones educativas también ha sido una de las valoraciones por las que se ha preguntado al profesorado. Se ha empleado una escala numérica de 1 (muy mal) a 4 (muy bien). Datos que arrojan un desencuentro con la administración en los distintos ejes de actuación. El profesorado, al ser cuestionado por el grado de satisfacción ante la situación en las siguientes áreas (Figura 5), mostró los siguientes valores:

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

Figura 5.

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



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

Tabla 1.

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

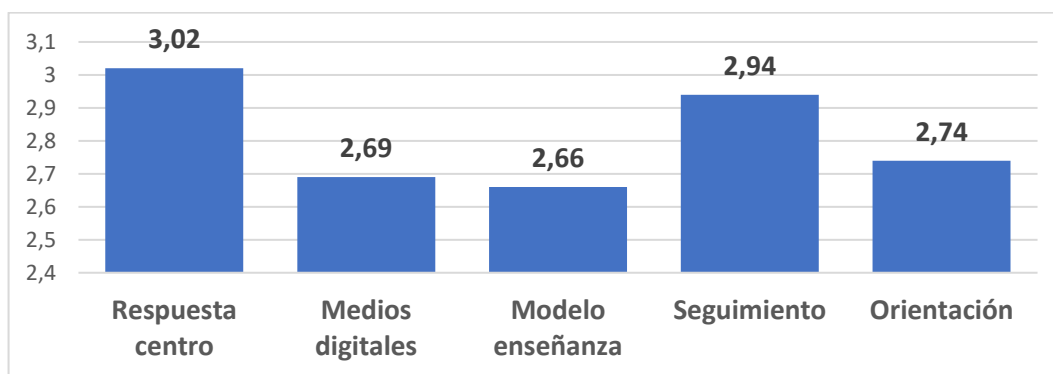
Frecuencia porcentual de la valoración de la actuación de la Administración educativa por parte de los docentes				
	Normativa	Formación	Materiales	Armonización
Muy mal / Nulo	29,7	28,9	28,1	33,5
Regular / Escaso	49,5	46,8	46,0	46,2
Bien / Suficientes	18,9	21,2	21,8	18,6
Muy bien / óptimos	1,8	3,0	3,1	1,7

La situación sobrevenida ha supuesto un sinnúmero de quejas por parte del profesorado al tener que transformar un sistema educativo de un día para otro. Más del 75% del objeto de estudio muestra su insatisfacción ante la respuesta de la Administración educativa en materia digital frente a menos del 25% que considera satisfactorios los materiales disponibles. Tan solo un 20% de los docentes considera adecuada la respuesta conjunta del Ministerio de Educación con los distintos gobiernos autonómicos en materia educativa.

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

Figura 6.

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



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

Tabla 2.

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

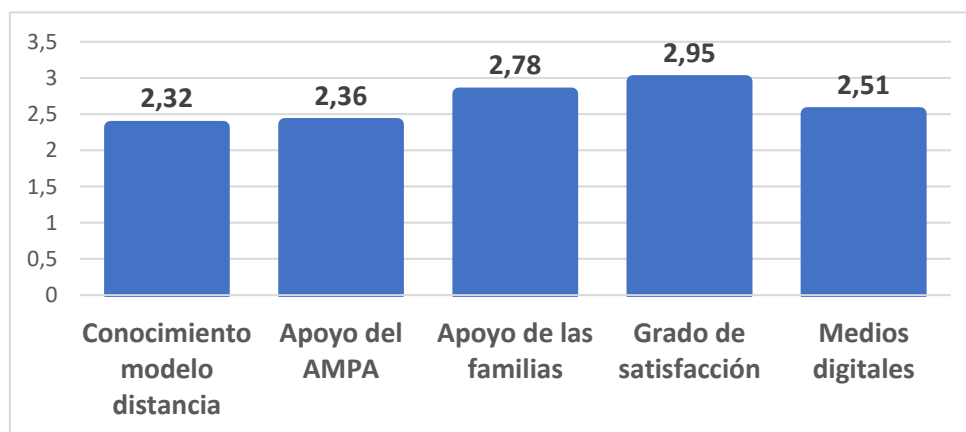
Frecuencia porcentual de la valoración de los centros educativos por parte de los docentes						
	Respuesta del centro	Medios digitales	Modelo enseñanza virtual	Seguimiento	Orientación	
Muy mal / Nulo	6,1	8,9	12,5	8,1	13,0	
Regular / Escaso	18,5	31,5	29,0	19,4	24,4	
Bien / Suficientes	42,4	41,0	38,4	42,4	38,6	
Muy bien / óptimos	33,0	18,6	20,2	30,1	24,0	

Frente al 18,6% que califica como óptimos los medios con los que cuenta su centro educativo, el 40,4% dictamina que son regulares o muy malos. Pese a que las Administraciones educativas facilitan a los centros educativos de medios digitales necesarios como plataformas, software y formación, un 41,5% de los docentes califica como regular/escasa la coordinación de los claustros. En la faceta positiva, un 72,5% de los encuestados valora como bueno o muy bueno el seguimiento realizado desde los centros. Contrastan los valores que ofrece la visión de la coordinación del centro con equipo docente, un 58,5% lo calificaba como bueno o muy bueno, pero el seguimiento del centro educativo para con el profesorado, esta evaluación asciende hasta el 72,5%. La intervención de los equipos de orientación se evalúa como regular o escasa por el 24,4%, mientras que un 62,6% la considera buena o muy buena la intervención con alumnos con necesidades. Por el contrario, el 37,4% establece que la labor de estos equipos ha sido mala o regular, datos que no ofrecen una interpretación positiva al tratarse de los responsables de la intervención y directrices para con este grupo de escolares.

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

Figura 7.

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



4. CONCLUSIONES

La crisis sanitaria originada por la COVID-19 ha puesto de manifiesto una profunda crisis en el aprendizaje (Rodicio-García, 2020) y en un modelo educativo de *nueva* creación (Cabrero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020). La brecha digital de base socio-económica no sólo afecta a los centros educativos, sino que manifiesta un impacto heterogéneo de desigualdad en el acceso a la información y formación (Moreno *et al.*, 2020; Trujillo *et al.*, 2020). Se calcula que hasta un 30% del alumnado ha tenido problemas para el seguimiento de la docencia a distancia por ausencia de medios tecnológicos. El 65% del profesorado manifiesta con buen grado de satisfacción el apoyo dispensado por parte de las familias, verdaderos protagonistas en el liderazgo del nuevo modelo de aprendizaje domiciliario.

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

Para los docentes, el acceso a internet ha sido una de las mayores dificultades junto con las carencias formativas y de adaptación al vasto y extenso currículum que no ha facilitado la puesta en marcha de un modelo pedagógico adaptado a las competencias y circunstancias. Los resultados corroboran que aquellos docentes que disponían de un plan de formación continuado y basado en un aprendizaje competencial se han adaptado de una forma menos traumática que aquellos que han tenido que improvisar y adaptar el modelo presencial a un marco virtual, confirmando estudios previos en la apuesta por el aprendizaje competencial mediado por tecnología (Sangrà *et al.*, 2019; Soto *et al.*, 2020; Romeu-Fontanillas *et al.*, 2020).

REFERENCIAS

- Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34. www.revistacampusvirtuales.es
- Fernández, E. y Martínez, J. (2018). *Ecologías de Aprendizaje: Educación Expandida en Contextos Múltiples*. Madrid: Morata.
- Gallardo, I. M., De Castro, A. y Saiz, H. (2020). Interacción y uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 119-138. <https://doi.org/10.6018/educatio.413441>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., y Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 97-128
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020*. MEFP.
- Moreno, J.M., Bolivar, A., Clavijo, M., Cortés, J., Gómez, J.A., Hernández-Ortega, J., Fuentes, F., Fernández, J., Hortigüela, D., López, M., Pérez, Á., Luengo, F. y Manso, J. (2020). *Informe de investigación COVID19: Voces de docentes y familias*, Madrid: Proyecto Atlántida. <http://hdl.handle.net/10486/691408>
- ONU (2019). 17 Goals to Transform Our World. *Sustainable Development Goals*, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- Pinto, A.R., Cortés, O., y Alfaro, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TICTACTEP. *Píxel-Bit*, (51), 37-51. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Penado Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Romeu-Fontanillas, T., Guitert-Catasús, M., Raffaghelli, J. y Sangrà, A. (2020). Ecologías de aprendizaje para usar las TIC inspirándose en docentes referentes. *Comunicar*, 62, 31-42. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-03>

- Ruiz, A. (2008) La muestra: algunos elementos para su confección. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 1*, 75-88.
- Sangrà, A., Raffaghelli, J. y Guitert, M. (2019). Learning ecologies through a lens: Ontological, methodological and applicative issues. A systematic review of the literature. *British Journal of Educational Technology, 50*(4), 1619-1638. <https://doi.org/10.1111/bjet.12795>
- Soto, R.; Sanz, M. & Boumadan, M. (2020). La realidad de la brecha de conectividad en el ámbito educativo español: análisis de la situación actual, Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation, 6*(1), 56-65. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.7741>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 3-50). ThousandOaks: Sage.
- Trujillo, F., Fernández, M., Montes, M., Segura, A., Alaminos, F.J. y Postigo, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Madrid: Fad. <http://doi.org/10.5281/zenodo-3878844>
- UNESCO (2020). Adverse consequences of school closures. *UNESCO*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>

CAPÍTULO 105

DINÁMICAS DE MEDIACIÓN CULTURAL COMO PRÁCTICAS GENERADORAS DE CONOCIMIENTO AUTÓNOMO Y CRÍTICO. CASO DE ESTUDIO: CULTURALAB, UNA MINI INSTALACIÓN ARTÍSTICA COMO DETONANTE DEL CAMBIO.

Alejandro Moltó Borreguero y Ilda Caeiro Arias

1. INTRODUCCIÓN

Nuevas propuestas de educación no formal se abren paso entre aquellas más asentadas y tradicionales que, en estos momentos de transformación de lo presencial a lo virtual, han demostrado sus limitaciones para conectar con sus diversos públicos. La educación artística avanza como una solución capaz de desarrollar dinámicas críticas, empáticas y transformadoras tan necesarias en estos instantes en los que la sociedad ha de guardar una distancia que todavía tenemos que asimilar.

Entre estas estrategias nos resulta de la mayor importancia aquellas que permiten un trabajo colectivo pero autónomo, informado pero libre, personal y transversal. Pretendemos que las imposiciones hermenéuticas con las que se encuentra un visitante de un centro cultural, se reduzcan al mínimo para poder despertar todo el potencial creativo y crítico del público, reconfigurando los modos de entender la obra de arte, no sólo por parte de los participantes, sino incluso del experto y el artista. Ese es el compromiso social de los talleres de CulturaLAB que hacemos desde la Universidad Miguel Hernández, en que la obra es patrimonio de todo el mundo en su creación, recreación y significación.

1.1. Consideraciones previas

Este artículo ha sido escrito intencionadamente en lenguaje inclusivo. Aunque en un inicio habíamos planteado el uso de la “x” como marcador de género, hemos considerado oportuno recurrir a términos que comprendan toda la diversidad posible para facilitar la lectura y comprensión a un mayor número de personas que pueden no tener el castellano como lengua principal.

Asimismo, hemos optado por escribir el texto en primera persona del plural porque consideramos que todo lo que a continuación se describe forma parte de un trabajo común en el que todas las partes implicadas han contribuido.

1.2. Contextualización

El artículo que presentamos da cuenta de nuestra experiencia durante seis años con los talleres de mediación cultural CulturaLAB. Bajo esta denominación no sólo nos referimos a un departamento, sino también al formato que utilizamos en la Universidad Miguel Hernández (en adelante UMH), como herramienta activadora para la comprensión y el diálogo entre las exposiciones que tienen lugar en la Sala Universitas de la UMH y el público que las visita (Sentamans y Moltó, 2019). Aquí desarrollamos una metodología arte+educativa (De Pascual y Oviedo, 2018) específica denominada *Método Momo*.

A modo de compendio, la sala Universitas es el espacio expositivo principal de la universidad situado en su edificio rector, y cuya programación consta de al menos 3 exposiciones anuales.

Nos parece importante señalar que la dirección expositiva, y curatorial que se está exhibiendo en la Sala Universitas, apuesta en todo momento por el desarrollo del pensamiento crítico desde un planteamiento sociopolítico inclusivo y generador de conciencia social, como corresponde, así lo entendemos, a una universidad pública al servicio de los ciudadanos y que coincide con lo que plantea Grueso (2003):

Como un darse a sí misma una función que vaya más allá de las funciones que se le quieren asignar desde afuera y al ritmo de cada cambio en el mundo social y cada nueva mirada desde el mundo político. Y entiendo esta misión como un indicio de la clarificación de su ética y como un comienzo del posible aporte universitario a la consolidación de una ética de lo público. (p.4)

Gracias a ello, en los últimos seis años se han podido ver más de 20 exposiciones entre las que destacamos: *En las alas de un murciélago*, de Greta Alfaro, *Juegos de Estudio. Vídeo experimental en la Colección del IVAM (1968-1986)*; *Topología poética*, de Esther Pizarro; *All appears to be normal* de Patricia Gómez y María Jesús González y las colectivas *A Revolutionary love, Un amor revolucionari*, comisariada por Johanna Caplliure con obras de Álex Francés, Johan Grimonprez, Alexa Karolinski, Ingo Niermann, Maha Maamoun, Maria Ruido y Francesc Ruiz, o *Visualidades Diversales*,

maniobras ecológicas desde el sur re-existente, un proyecto comisariado por Belén Romero, con obras de Regina José Galindo, Colectivo Invasorix, Gelen Jeleton, Rurru Mipanochia, Elio Rodríguez, Elizabeth Stephens y Annie Sprinkle.

Los más de 50 talleres de CulturaLAB que se han realizado (Sentamans y Moltó, 2019), nacen con el propósito de contribuir al cambio social y cultural. Uno de los recursos del que nos servimos es el extrañamiento y el *discomfort* que, en ocasiones, produce el arte contemporáneo. La experiencia adquirida tras estos años de práctica mediadora nos ha enseñado que, a través de actividades educativas no formales, facilitando el diálogo y la escucha activa en espacios no confortables, alejados de actividades y discursos ya recorridos, se generan debates que invitan a la reflexión y al cuestionamiento tanto propio como ajeno. Hemos podido comprobar que estas activaciones o resortes se dan en todos los rangos de edades entre los que realizamos la mediación cultural, desde escolares a partir de los 6 años, adolescentes, universitarios, personas de mediana edad o mayores de 60 años.

1.3. Método Momo

Todas estas experiencias tienen en común un método de aprendizaje que hemos bautizado como *Método Momo* en honor al libro de 1973 del mismo nombre escrito por Michael Ende (Moltó, 2019). Partiendo de este cuento que pone en relieve la importancia de la escucha, el juego y el tiempo, hemos desarrollado una experiencia arte+educativa en la que la voz de todas las personas que participan (visitantes, artistas, docentes, etc.) es igual de importante y, por tanto, merece ser escuchada por igual.

De todas las dinámicas que hemos llevado a cabo durante estos años, y con tal de dar testimonio de la experiencia y sus resultados en el campo de la innovación docente, hemos querido rescatar el siguiente taller, realizado en 2016, por las posibilidades de reproductibilidad y adaptación al medio digital que presenta. Un entorno que, a causa de la reciente crisis de la COVID-19 se ha implantado como una de las principales alternativas de acceso a la educación cuando no es posible en las aulas u otros espacios de aprendizaje como, en este caso, una sala de exposiciones.

Instalando. El espacio como expresión, mensaje y arte es el nombre de este taller, que realizamos con escolares del Centro de Educación Infantil y Primaria El Toscar, situado en la ciudad de Elche (Provincia de Alicante, España). El barrio que da nombre

al centro educativo se encuentra situado en una parte de la ciudad que creció fundamentalmente con la llegada, a partir de los años 50, de migrantes nacionales y que en la actualidad se ha repoblado con inmigración extracomunitaria. Según el *Atlas de Barrios Vulnerables de España: 12 Ciudades 1991/2001/2006*, realizado gracias al convenio de colaboración entre la Sección de Urbanismo del Instituto Juan de Herrera de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) y el Ministerio de Fomento, en su análisis del año 2011, el barrio del Toscar se ha incluido en dicho estudio por superar los índices de vulnerabilidad. El porcentaje de viviendas en mal estado de conservación y viviendas en edificios anteriores a 1951 es superior a la media nacional y la autonómica, llegando a multiplicar por 7 el índice nacional. La población sin estudios es elevada (22%) y se llegan a cifras importantes en el porcentaje de ocupados eventuales (54,31%) que revela un problema de alta temporalidad en el empleo.

En este contexto, trabajamos la mediación cultural (Acaso y Megías, 2017) con varios grupos no superiores a 15 alumnos de 5º curso de primaria sobre la exposición colectiva *Puénting. 5 años de saltos a la profesionalización*. Este proyecto instalativo recogió el trabajo de Miriam Martínez Guirao, Javier Reina, Saul Sellés, Reinaldo Thielmann y Elia Torrecilla. Cinco artistas becados con la beca de producción *Puénting* que pretende facilitar el tránsito entre la formación artística y la vida profesional.

En este marco expositivo planteamos un taller que, en primer lugar, explicara el concepto de instalación artística mediante la creación de mini-instalaciones con utensilios cotidianos a modo de maqueta. Este tipo de acciones que se pueden realizar con materiales de fácil acceso y que todos tenemos en casa o en un aula, suponen un contrapunto que concilia la frialdad etérea de lo digital con las necesarias destrezas manuales. En el mundo de la primacía de lo visual (Steyerl, 2014), la recuperación del tacto (Garcés, 2018), lo material, lo untuoso y lo carnal, se revela no sólo como el necesario contrapunto a la experiencia actual sino como un verdadero lugar de encuentro con el recordar, con uno mismo y con el otro. Se podría hablar incluso de una memoria de lo táctil, de un hacer-fabricar (*homo faber*) que se autodota de capacidad en el gesto, lo palpable, lo creativo imaginativo logrado por sus manos, y en el reconocimiento, casi olvidado, de lo suave, lo áspero, lo rugoso o lo líquido. Manos llenas de arte y de conversación que se experimentan en los talleres que se organizan para avivar el recuerdo de la memoria perdida, incluso entre las niñas y los niños.

La verdad de lo que se palpa, como de lo que se saborea, potencia el encuentro en el tiempo entre historias detenidas para hacer espacio al otro y a lo otro, ralentizando el ritmo del tempo que el discurso visual ha acelerado a nanosegundos. En este sentido un arte social ha de ser necesariamente un arte humano, de escala humana y de recuperación de lo humano, y ese es el sentido de los talleres de CulturaLAB que hacemos desde la UMH.

2. MÉTODO

2.1. Método de investigación

Las metodologías de investigación empleadas para la recopilación de los resultados que se expondrán más adelante son fundamentalmente, la recogida de datos cualitativos a través de la observación participante, los cuadernos de campo, la investigación-acción y las conversaciones entre las diversas partes implicadas además de la realización de entrevistas no estructuradas con los y las participantes. Asimismo, se han realizado encuestas al inicio de cada dinámica y tras su finalización, tanto a los y las estudiantes participantes, como al profesorado a su cargo. Esta metodología nos permite un seguimiento y análisis de los trabajos que llevamos a cabo, sin los encorsetamientos ni la rigidez que algunos sistemas de recogida de datos nos proporcionarían.

Reconociendo que en la búsqueda de la participación social activa no hay acción neutra, partimos de *laissez faire et laissez passer* para actuar como anfitriones y anfitrionas (Lanau y Morales, 2014) cuya hospitalidad invita a la observación activa y a la exploración autónoma consiguiendo, de este modo, facilitar la creación de conocimiento crítico. Buscamos, como indica Sanmartín (2003):

[...] activar a través del diálogo y el planteamiento de temas de encuentro, los recursos culturales de los participantes, sus sistemas de valores y creencias y sus focos centrales de atención social vital, y lo hacemos en gerundio para que la percepción sea lo más viva y presente posible mientras categorizan y/o recategorizan lo que nos describen. (p.92)

2.2. Aplicación del Método Momo en el caso de estudio planteado.

En el taller *Instalando. El espacio como expresión, mensaje y arte*, planificamos, atendiendo al denominado *Método Momo*, un ejercicio de introspección invitando a los y las participantes a que, como si fueran artistas, hablaran de la actualidad social o personal tal y como lo habían visto en la sala de exposiciones. El medio de expresión que les ofrecimos como vehículo, apoyados en el contexto expositivo que ofrecía la exposición colectiva *Puénting. 5 años de saltos a la profesionalización*, fue la instalación.

Es en la introducción del proceso mediador donde, además de explicarles qué somos y cómo vamos a trabajar, facilitamos un clima de confianza y diálogo entre todos y todas, que consideramos clave en nuestra metodología. Esto lo llevamos a cabo mediante un discurso cercano, directo y de tú a tú que establecemos mientras nos sentamos en el suelo formando un círculo. Un pequeño acto de rebeldía que, contando con el extrañamiento que produce el jugar en un espacio público, anula cualquier prejuicio jerárquico previo. Posteriormente, se les invita a que realicen una visita autónoma por la sala donde, en ocasiones, y en función de las actitudes que observemos, entablamos diálogos en *petit comité* tomando así el pulso a las sensaciones del grupo. Siempre, eso sí, interesándonos primero por el punto de vista o parecer de quien nos pregunta.

El siguiente paso comienza con un debate abierto, libre a cualquier expresión, idea, sensación, crítica y/o análisis sobre lo visto o sentido en la sala. Estos debates actúan siempre como una espita que abre caminos que discurren paralelos, en apariencia, al arte y a lo que en la sala se muestra. Esto permite afrontar con la mente abierta la parte más práctica del taller que, en este caso como hemos avanzado anteriormente, consistía en el diseño y creación de una pequeña instalación artística en la que volcar un tema de interés elegido por los grupos de forma consensuada. Los diálogos creados en un ambiente lúdico y de confianza son un mecanismo eficaz y facilitador para que, durante el desarrollo de la parte práctica, pueda darse la expresión libre en toda su extensión.

Más tarde, en las conclusiones con las que cerramos cada actividad, convenimos entre todos y todas siempre, que los nuevos caminos planteados, lejos de ser paralelos y distantes, convergen en muchos puntos. Se intenta, de esta manera, que la visita a nuestras instalaciones sea una experiencia crítica y de reflexión, en vez de una mera visita guiada.

3. RESULTADOS

Varios son los resultados que se obtuvieron no sólo en el transcurso de la dinámica sino después de ella.

De las encuestas realizadas antes del taller a los y las participantes y profesoras, se obtuvieron cuatro datos significativos y generalizados: nadie sabía que era “mediación cultural”; no sabían qué les esperaba o qué iban a hacer en el espacio expositivo más allá de ver la exposición; sólo 3 alumnos afirmaron haber visitado algún museo o espacio de arte de forma voluntaria y, finalmente, la gran mayoría afirmó que las visitas guiadas, en general, les resultaban aburridas y poco interesantes.

En las encuestas que contestaron una vez finalizada la mediación, los resultados cambiaron significativamente: la mayoría confirmaba haber entendido/aprendido qué era mediación cultural; la experiencia les sorprendió gratamente incluyendo en esta respuesta a las profesoras acompañantes; la mayoría afirmaba que su idea sobre los espacios expositivos había cambiado y que estarían interesados en seguir visitándolos; indicaron también, que preferían visitar una exposición como lo acababan de hacer porque, a diferencia de las visitas guiadas tradicionales, les resultaba más divertida y ésto les hizo involucrarse más.

En cuanto a los datos obtenidos durante el desarrollo de la dinámica son varios los que vamos a destacar por su interés a la hora de relacionarlos con una experiencia de innovación docente contemporánea, crítica y comprometida con la diversidad:

Participación y desinhibición desde el primer momento / Inversión de roles / habitabilidad de los espacios / Desarrollo de pensamiento crítico a través de la conversación, visita autónoma y propuesta creativa en grupo (instalación) / Diálogo grupal, consenso y propuesta autónoma de temas de debate / Preguntas contestadas entre todos y todas / Capacidad de trabajo en equipo.

Todos estos resultados se dan en el siguiente caso que ilustra el buen funcionamiento de la dinámica que hemos detallado arriba: Tras la visita autónoma y posterior reflexión grupal, se invita a la construcción de pequeñas instalaciones por equipos dentro de cajas de cartón que simularían el espacio expositivo. En ellas debían incluir todos aquellos elementos que les permitieran articular un discurso narrativo capaz de expresar un tema de su interés. Tendrían para ello 30 minutos en los que debían diseñar la mini instalación, llegar a un consenso sobre qué incluir en ella y, lo más importante, decidir qué contar y cómo hacerlo. Cada grupo funcionó de una manera muy distinta, pero todos alcanzaron un acuerdo sin problemas. Tras la media hora de tiempo se les pidió que expusieran sus

creaciones. Esta presentación también tenía que ser consensuada y podía estructurarse como decidieran: una única persona que hablara, intervenir por turnos, etc...

De entre todos los casos uno destacó por encima del resto por su temática y madurez tanto a la hora de presentar la instalación como de construirla, en ella encontrábamos una muñeca sin rostro y la ropa rota tirada en una de las esquinas de la caja. Una serie de elementos dispuestos estratégicamente nos situaban en el centro de una escena trágica: una ventana dibujada con un candado; vestidos tirados por el suelo; una vela sobre una mesita que, en palabras de una de las niñas “se consume como su vida”; finalmente, otro elemento perturbador, una puerta de las que salían unas palabras que simulaban proceder del exterior: “no vas a salir con esa ropa”.

Figura 1.

Vista de la mini instalación (izq.) y detalle de la misma (dcha.) en la que se lee “no vas a salir con esa ropa”. Fuente: Archivo CulturaLAB UMH (2016)



Ante la sorpresa de la instalación quisimos averiguar qué habían querido retratar con esta obra. Su respuesta fue clara: un maltrato. La escena representaba una situación en la que una mujer sin rostro, que podría ser cualquiera, se lamentaba mientras veía cómo su vida se apagaba como esa vela que se consumía a su lado. La habitación, una cárcel de la que no podía salir y en la que los candados puestos por la persona que maltrata estaban por dentro, no por fuera. La descripción de la escena fue relatada con total entereza y sin obviar ni eludir ningún detalle. Una de las niñas del grupo, como averiguamos posteriormente, había vivido experiencias de este tipo en el pasado. Su exposición terminó con una pregunta: ¿Es que no deberíamos vestir como quisiéramos? En ese

momento, se generó un debate no planificado entre todas las personas que nos encontrábamos allí y que dió sentido a la dinámica que estábamos llevando a cabo.

4. DISCUSIÓN

Lo interesante de este caso no es que se reprodujera una escena vivida, ya que no incitamos a abrir puertas más allá de lo que los y las participantes quieran o puedan afrontar; lo que entendemos como un gran resultado es el debate que se produjo a continuación. Un intercambio de pareceres entre niños y niñas de primaria en el que se argumentaba en torno a la igualdad, el feminismo y la libertad de ser la persona que cada uno o una decidiese ser.

Esta conversación es el fruto de una dinámica llevada a cabo con materiales asequibles y cotidianos a los que la imaginación y un discurso crítico dota de significado. Todo ello llevado a cabo en un contexto amable, empático, horizontal y libre que propició que los distintos equipos fueran capaces de elegir temas tan controvertidos como el planteado sin reparos o censuras. Este es uno de los objetivos principales al aplicar una metodología arte+educativa basada en la escucha activa, la libertad y el tú a tú que se va trabajando durante toda la sesión.

Todo este proceso de construcción y deconstrucción corrobora los resultados anteriormente descritos y que a continuación desarrollamos:

- **Participación y desinhibición desde el primer momento.** Desde que nos conocemos antes de entrar al espacio expositivo tratamos de romper cualquier tipo de barrera y distancia. Sentándonos en círculo, en el suelo, en una zona de paso conseguimos provocar el extrañamiento que producen las dinámicas de gamificación. Desde este momento en el que nos presentamos y advertimos que no hay respuesta correcta o incorrecta, el resto de la sesión adquiere un cariz cercano y distendido.
- **Inversión de roles.** Romper la rutina del aula, ha provocado que algunos perfiles encuentren la posibilidad de expresarse y ser protagonistas. Recontextualizar el aprendizaje en un espacio distinto y rodeado de las múltiples posibilidades que confiere aprender a través del arte (Camnitzer, 2014) posibilita que algunas personas se desinhiban y participen cuando en otros contextos no lo hacen.

- **Habitabilidad de los espacios.** Un acto tan sencillo y aparentemente espontáneo como sentarse en el suelo o recorrer de forma autónoma la sala sin vigilancia permite adueñarse del espacio, descubrirlo y sentirte en una zona de confort segura para expresar con libertad lo que en otros contextos no se podría.
- **Preguntas contestadas por todos y todas.** Este punto está íntimamente ligado al anterior en el que la libertad para opinar desde la seguridad y confort permite la posibilidad del equívoco sin que signifique error o algo de lo que avergonzarse. Esto permite romper con el pudor de romper el silencio, permitiendo que la mediación sea una, a su vez, un proceso comunicativo horizontal no unilateral.
- Desarrollo de **pensamiento crítico** a través de la conversación, visita autónoma y propuesta creativa en grupo (instalación). / **Diálogo grupal.** Consenso y propuesta autónoma de temas de debate. / **Capacidad de trabajo en equipo:** consenso, democracia y argumentación.

Estos últimos puntos son fruto de todo el proceso de aprendizaje que llevamos a cabo desde el inicio, pero, sobre todo, en la dinámica final que concentra todo lo aprendido. En este caso, como hemos visto en el ejemplo expuesto, se alcanzó un consenso en cada uno de los grupos, pero también se desarrolló un debate espontáneo en el que se abordaron temas sociales que se dieron desde la naturalidad y sin ningún tipo de imposición de las profesoras o mediadores.

Figura 2.

Momento del taller en el que el grupo de niñas explica el significado de su mini instalación. Fuente: Archivo CulturaLAB UMH (2016)



5. CONCLUSIONES

Con elementos cotidianos hemos sido capaces de obtener unos resultados que, apoyados en un contexto artístico, demuestran las grandes posibilidades de estrategias de mediación cultural como detonante de aprendizaje autónomo y crítico. Esto resulta especialmente significativo en la actualidad porque todos los resultados se han obtenido sin ningún tipo de condicionamiento o imposición, la única premisa era el respeto y el trabajo en equipo, y de una forma muy natural y espontánea. Esto último cobra especial relevancia en un momento en el que la distancia social y la virtualización de la enseñanza lucha por evitar la deshumanización del estudiantado y fomentar una educación asequible y universal.

Rescatar, por tanto, una dinámica que apuesta por las relaciones horizontales apoyándose en las vías que el arte es capaz de abrir y, sobre todo, empleando materiales comunes como cajas de cartón, posibilita que el aprendizaje se de en cualquier contexto social y económico ya sea virtual o presencial.

Aunque no todos los equipos funcionen de igual manera, lograr que sólo uno de ellos plantee temas tan controvertidos sin pudor, sin censura y con total naturalidad, supone un logro en cuanto los objetivos de aprendizaje marcados. Esto, por tanto, abre grandes posibilidades a la hora de adaptar este taller a un entorno virtual o con restricciones de seguridad implantadas para la prevención de la COVID-19. Todas ellas, partiendo del no contacto físico, pero sí del trabajo en equipo, consenso y respeto que ahora, más que nunca, se necesita para que la sociedad siga funcionando.

REFERENCIAS

- Acaso López-Bosch, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking: cómo el arte puede transformar la educación* (1ª ed, 3ª imp, Ser. Paidós educación). Paidós Educación.
- Camnitzer, L. (2014). *Pensar en torno al arte y a través de él* en Appelbaum, J., Camnitzer, L., Chto, D. (G. de artistas), Deneault, A., Garcés, M., Germaná, G., ... What, How and For Whom (WHW) (Organización). (2014). *Un saber realmente útil : [exposición] : museo nacional centro de arte reina sofía, 28 de octubre de 2014 - 9 de febrero de 2015*. MNCARS.

- De Pascual, A. y Oviedo, C. (2018). *Cartografías Arte+Educación. Ubicar la intersección entre el arte y la educación*. Consultado el 10 de noviembre de 2020. <https://cartografiasarteducadores.com/investigacion>
- Grueso, D. I. (2003). *Universidad y Ética de lo Público ¿Qué universidad queremos? Diálogos filosóficos*. Universidad del Valle. Consultado el 6 de noviembre de 2020. http://sintesis.univalle.edu.co/2011/noviembre/Universidad_y_etica_de_lo_publico.pdf
- Hernández Aja, A., Matesanz Parellada, Á., García Madruga, C., Alguacil Gómez, J., Camacho Gutiérrez, J., y Fernández Ramírez, C. (2015). *Atlas de Barrios Vulnerables de España: 12 Ciudades 1991/2001/2006*. Instituto Juan de Herrera.
- Lanau, D. y E. Morales (2014). *Un quehacer cotidiano: Proyecto de mediación de la exposición hacer en lo cotidiano*. Consultado el 09 de noviembre de 2020. <http://midas.revues.org/506>
- Moltó, A. (2019): *Te escucho* en Sentamans, T. y Moltó, A. [dir.] (2019) *CulturaLAB. El departamento de educación artística y mediación cultural de la Universidad Miguel Hernández*. Universidad Miguel Hernández de Elche. pp. 39-47
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Ariel Antropología.
- Sentamans, T. y Moltó, A. [dir.] (2019) *CulturaLAB. El departamento de educación artística y mediación cultural de la Universidad Miguel Hernández*. Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Steyerl, H., Berardi, F., y Expósito, M. (2014). *Los condenados de la pantalla* (1a ed). Caja Negra.

CAPÍTULO 106
DE PRESENCIAL A ONLINE: EL IMPACTO DEL COVID-19 EN EL ÁMBITO
DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Magdalena Flores-Quesada

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace años, se viene observando que parte del alumnado que accede al Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Málaga cuenta con un nivel de inglés que no siempre responde al que más tarde se le exige en las asignaturas de dicho Grado. Tal y como observa Muñoz Luna (2012), este alumnado suele presentar especialmente problemas relacionados con el inglés académico (p. 5). La carencia lingüística en este sentido se manifiesta especialmente en las asignaturas de Inglés Instrumental y en las asignaturas de literatura, que se imparten en su totalidad en inglés desde el primer curso de carrera. Es por ello por lo que, desde hace siete años, se ofrece el Curso de Nivelación del Grado de Estudios Ingleses que pretende ayudar en un contexto de educación no formal, a medio camino entre segundo de bachiller y el inicio del Grado, a hacer más fácil esa transición y a preparar al alumnado a tener una idea más clara del nivel que se espera en la carrera.

Este curso, llamado popularmente “curso cero”, está actualmente enmarcado en el proyecto de innovación educativa (PIE19-128) “La escritura académica en el Grado en Estudios Ingleses (III): evaluación y reflexión del progreso y mejora de *writing skills* en el alumnado del Grado” financiado por la Universidad de Málaga. Tradicionalmente, este curso tiene diez horas de duración y se hace de forma presencial en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga a finales de septiembre, antes de comenzar el año académico. Junto con contenidos teóricos y prácticos sobre el uso del inglés, en este curso se acerca también el alumnado a la vida universitaria en general, por ejemplo, a través del funcionamiento de servicios como la biblioteca, el campus virtual o la copistería. Además, el Curso de Nivelación, se ha convertido en un punto de encuentro entre los estudiantes, que pueden conocer a sus futuros compañeros de clase antes de

comenzar propiamente la carrera, por lo que siempre se intenta que sea un curso muy práctico, con momentos para trabajar en grupo, compartir experiencias, expectativas o impresiones. En años anteriores, se había hecho uso de material auténtico (realia) en el aula, algo que ha demostrado ser muy útil, especialmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, como han demostrado autores como Schafgans (1997), Álvarez Montalbán (2007) o Libreros Riaños y Tenorio Ortiz (2011) entre otros.

Ante la situación de crisis sanitaria provocada por el covid-19, en el año 2020 no se ha podido realizar el curso de forma presencial con las actividades inicialmente propuestas. Sin embargo, queriendo mantener el máximo aprovechamiento y la tradicional participación e interacción por parte del alumnado, se ha mantenido la VII edición del Curso de Nivelación de forma online utilizando diversas herramientas digitales. Compartiendo esta experiencia educativa, en la que se comparan los Cursos de Nivelación del 2019, realizado en formato presencial y la última edición online del 2020, se pretenden obtener los siguientes objetivos:

- Observar cómo el covid-19 ha afectado también a la educación no formal.
- Demostrar cómo las TIC pueden ayudar a minimizar algunas limitaciones de la docencia no presencial.
- Observar las ventajas e inconvenientes de la adaptación de una actividad presencial a su versión en línea.

2. MÉTODO

En esta experiencia educativa se analizan y comparan los Cursos de Nivelación realizados en los años 2019 y 2020 con el fin de observar el impacto de la situación de emergencia sanitaria en la educación no formal, así como ver las ventajas e inconvenientes de la educación presencial adaptada a su versión online gracias al uso de las TIC en la enseñanza. Para ello, se utilizan datos extraídos de ambas experiencias (número de alumnos, participación, actividades realizadas), junto con el uso de herramientas digitales. Todo ello se detalla a continuación.

2.1. Descripción del contexto y los participantes

El primer año el curso cero se realizó en formato presencial en la Facultad de Filosofía y Letras los días los días 26 y 27 de septiembre de 2019 en horario de mañana.

El 2020, se realizó los días 23 y 24 de septiembre en horario de tarde de forma completamente online. Ambas ediciones tenían una duración total de diez horas distribuidas en cinco horas cada día. Ambos cursos se impartieron por los mismos tres docentes.

En ambos años pues, el curso cero se impartía antes de comenzar las clases del año académico, que en 2019 comenzó el 30 de septiembre, mientras que en el año 2020 comenzaba el 28 de septiembre, lo que permitía al alumnado familiarizarse con la vida universitaria antes de las clases oficiales. Ambos cursos se publicitaron por medio de los canales habituales: la cuenta oficial de Twitter del Grado de Estudios Ingleses, la página oficial de la Universidad de Málaga y carteles publicitarios que se difundieron por cuentas oficiales en Instagram así como en la Facultad de Filosofía y Letras. Los alumnos interesados en participar en el curso debían inscribirse mandando un correo electrónico a una cuenta creada para tal fin, simplemente facilitando sus datos de contacto y adjuntando la matrícula de primer año en el Grado en Estudios Ingleses o en el caso de la edición del 2020, también en el doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses. La inscripción en el curso era gratuita y voluntaria y se iban aceptando a los alumnos por orden de llegada hasta completar el aforo de 50 plazas.

El grupo del 2019, al que llamaremos grupo A, estaba compuesto por un grupo inicial de 24 alumnos y alumnas de primer año del Grado en Estudios Ingleses. El grupo de 2020, al que llamaremos en adelante grupo B, lo formaban un total de 58 alumnos y alumnas del primer año tanto del Grado en Estudios Ingleses, como del doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses. El rango de edad de ambos grupos era de entre 18 (en su mayoría) a 22 años. Los tres docentes que impartieron el curso ambos años también eran docentes jóvenes con experiencia previa en el uso de las TIC en el aula.

2.2. Instrumentos

Se ha usado el diario de observación como principal herramienta de recogida de información. Otras herramientas utilizadas en esta experiencia han sido las aplicaciones de Google, en concreto Google Drive, Presentaciones de Google, Google Calendar, Google Meet y Gmail. Se han utilizado herramientas institucionales como la página oficial de la Universidad de Málaga, de la Facultad de Filosofía y Letras, la página de la biblioteca y el campus virtual. Se ha utilizado también Mentimeter y Kahoot a la hora de

dinamizar las sesiones, así como herramientas antiplagio (Viper y Unicheck). Para publicitar el curso se ha utilizado tanto Twitter como Instagram. En el grupo A se utilizaron también materiales auténticos en el aula, en concreto libros, apuntes, exámenes y demás materiales del Grado en Estudios Ingleses que habían sido empleados y elaborados por otros alumnos y profesores en años anteriores. En este grupo, también se usaron pruebas de nivel impresas. En el grupo B se esperaba que cada estudiante dispusiera de un dispositivo con conexión a internet con capacidad para hacer videollamada, a ser posible con micrófono y cámara integrados.

2.3. Procedimiento

En ambos grupos se ha diseñado un plan basado en tres bloques principales de contenidos: un primer bloque introductorio centrado en información básica sobre el Grado, la vida universitaria, el uso y configuración de las herramientas institucionales, así como salidas profesionales. Otro bloque se centró en dar información y resolver dudas sobre las asignaturas que suponen dos ejes centrales de los primeros años del Grado de Estudios Ingleses: las asignaturas de Inglés Instrumental y las asignaturas de literatura. El tercer bloque, más práctico, estaba centrado en la práctica y evaluación del uso del inglés en sus cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) además de la gramática, así como dar herramientas para la escritura académica y la detección del plagio en concreto. En ambos grupos, el curso se ha impartido en su totalidad en lengua inglesa.

A la hora de impartir los contenidos, sin embargo, se tuvo en cuenta que en el grupo A era posible realizar actividades más dinámicas, trabajar en grupo, así como realizar con mayor facilidad lo que Muñoz Luna (2014) ha llamado “*routine breakers*”, pequeñas actividades (que a menudo implican movimiento del alumnado en el aula) y que sirven para reactivar la atención del alumnado y reducir su fatiga. Esto posibilitaba diseñar un horario con tan solo un descanso corto a mitad del día. En el grupo B, sin embargo, se optó por realizar dos descansos a lo largo de cada día, para reducir su cansancio y favorecer la participación y atención durante todas las sesiones.

La experiencia del grupo B se ha realizado fundamentalmente a través de videollamadas con los docentes por medio de la aplicación de Google Meet. Días antes de comenzar el curso, se les mandó un enlace con la invitación al evento que fue el mismo para ambos días. Los alumnos que usaban Gmail podían añadir el evento a su calendario

y recibir alertas de cualquier modificación del mismo. Desde ese mismo enlace se podía acceder a materiales y recursos que los docentes querían compartir con el alumnado (presentaciones de PowerPoint y documentos Word y PDF con contenidos útiles y referencias explicadas en las sesiones del curso). Los participantes también podían acceder al listado de emails de otros compañeros para interactuar con ellos si lo deseaban. Para realizar actividades diferentes y favorecer la participación de todos los estudiantes se han utilizado las herramientas de Mentimeter y Kahoot en el grupo B.

3. RESULTADOS

- En el grupo A ha habido una asistencia sustancialmente menor que en el grupo B.
- La interacción entre los estudiantes ha sido superior en el grupo A que en el B.
- La atención y motivación por parte del alumnado ha sido más fácil de observar y más estable en el grupo A que en el B.
- Se ha podido utilizar un mayor número de herramientas digitales en el grupo B que en el A.
- Los materiales auténticos han resultado ser una herramienta muy motivadora en el grupo A. En el grupo B no ha podido observarse el mismo impacto.
- Los descansos han sido más provechosos en el grupo B que en el A.
- La atención a la diversidad ha sido más difícil en el grupo B que en el A.
- Muchas de las actividades realizadas por el grupo A no podrían haber sido realizadas por el grupo B en el contexto de la crisis sanitaria actual.

4. DISCUSIÓN

A pesar de haber publicitado el curso por los mismos canales y seguir el mismo procedimiento de inscripción, la respuesta por parte del alumnado ha sido mucho mayor en el grupo B. En el grupo A, de los 24 alumnos inicialmente inscritos, 23 fueron al curso el primer día y tan solo 17 acudieron el segundo. En el grupo B, sin embargo, hubo que ampliar las 50 plazas ofertadas inicialmente, se ocuparon 58 y todos se conectaron al curso ambos días. Si bien es cierto que hay que tener en cuenta que en el grupo B se ofertó el curso también a los futuros estudiantes del doble Grado, se observó que la facilidad de acudir al curso desde casa favorecía la participación. Tanto docentes como estudiantes que estaban viviendo fuera de Málaga en el momento de realizar el curso pudieron asistir

en el caso del grupo B, mientras que estudiantes que vivían fuera de Málaga y tenían que desplazarse para asistir presencialmente en el grupo A no acudieron el segundo día.

La mayor interacción observada en el grupo A puede ser debida a las actividades en grupo realizadas, así como a los *routine breakers* (Muñoz Luna, 2014) realizados en este grupo, que han obligado a los alumnos a trabajar entre ellos, presentarse, moverse por el aula e interactuar con un mayor número de personas. Por todo esto, para ellos ha sido más fácil conocer a un mayor número de compañeros.

En el grupo B esto ha sido más complicado, ya que todo el grupo participa en una única conversación donde las interacciones deben ser de uno en uno para evitar solapamientos de sonido durante la videollamada. Para facilitar la interacción entre ellos se han utilizado los descansos, donde los docentes han abandonado la videollamada, insistiendo en que los alumnos permanecieran en ella, interactuaran y se presentaran. Siguiendo la sugerencia de los docentes, durante esos descansos, una voluntaria entre los alumnos ha creado un grupo de Whatsapp paralelo con aquellos estudiantes que así lo deseaban, de forma que así pudieran conocerse, interactuar, e intercambiar impresiones y conversaciones privadas sin la mediación y observación de los docentes o de otros compañeros.

Por esto, la utilización de los descansos ha sido también más provechosa en el grupo B. La realización de cinco horas seguidas de curso es más fácil en contexto presencial donde se interactúa con un mayor número de personas y se realizan actividades muy diferentes. En la enseñanza en línea, a pesar de que se usen diferentes herramientas digitales y se intente cambiar de actividad, la interacción no deja de ser mediada principalmente por el docente y no deja de ser todo a través de una pantalla, por lo que la fatiga y la pérdida de atención aparecen antes. Por esto, se observa que, para ediciones en línea futuras, quizá sería mejor tener un mayor número de días, pero con menos horas cada uno.

Se ha observado que uno de los momentos más motivadores del curso para los estudiantes del grupo A ha sido cuando pudieron acceder a los materiales auténticos del Grado de Estudios Ingleses. Esto se ha tenido que suplir en el grupo B por medio de la herramienta de compartir pantalla de Google Meet. Esto ha permitido observar exámenes reales, apuntes y materiales que habían sido escaneados y subidos a una carpeta de Google Drive, sin embargo, la consulta de libros no ha sido posible como en ediciones anteriores.

Si bien el uso de las TIC ha ayudado a mermar la diferencia en cuanto a interacción entre los estudiantes respecto al grupo A, también ha tenido un impacto en la atención. En el grupo A, se ha observado que la atención y participación en las actividades era más estable gracias a la variedad de actividades, mientras que la atención y la participación del grupo B era más variable y difícil de observar a través de la pantalla, especialmente porque no todos los estudiantes tenían su cámara y micrófono conectados y únicamente participaban por el chat de la videollamada. La necesidad de que los estudiantes usaran diferentes herramientas y usaran su teléfono móvil o iniciaran una pestaña diferente a la de la videollamada para acceder a Mentimeter o Kahoot, favorecía la dinamización del curso, pero también podía favorecer que se distrajeran.

Se ha observado que las dudas concretas, así como la atención a aquellos alumnos con un nivel más bajo de inglés era más fácil en el grupo A que en el B, donde esto resultaba especialmente complicado. En el caso del grupo A, mientras se hacían actividades por parejas o en grupo, el docente podía acercarse a estos alumnos, interesarse por su grado de comprensión, resolver dudas concretas o dedicarles más tiempo. En el caso del grupo B, esto ha tenido que ser atendido por medio de preguntas públicas en el grupo del chat, o a través del micrófono. Estas preguntas a veces ralentizaban el ritmo de la sesión y se observaba que otros estudiantes perdían la atención. Esto podría indicar que otros estudiantes que necesitaran esta atención especial optaran por no participar o no plantear sus dudas directamente. Sin embargo, esto es mucho más difícil de detectar por parte del docente de forma online que de forma presencial. En el caso del grupo B, se parte de la base que todos los estudiantes tienen competencias digitales que les permiten usar las diferentes herramientas utilizadas, así como la disponibilidad de un dispositivo móvil con conexión a internet que puedan utilizar durante cinco horas seguidas cada día, así como un ambiente en casa tranquilo para poder asistir al curso. En este caso no se ha observado que haya sido un problema, pero no se puede saber con certeza si algún estudiante no hubiera querido inscribirse en el curso por este motivo. Por ello, la educación en línea plantea dificultades de cara a la atención a la diversidad del alumnado.

Muchas de las actividades realizadas en el grupo A implicaban la interacción y agrupamiento entre varias personas, desplazamiento físico en el aula utilizando espacios que habían sido previamente utilizados por otros compañeros, así como la manipulación de materiales auténticos por muchos estudiantes al mismo tiempo. Todo ello hubiera sido imposible en el contexto de alerta sanitaria actual.

5. CONCLUSIONES

Esta experiencia demuestra que el covid-19 tiene un impacto también en la educación no formal, ya que, habiéndose realizado este curso en seis años anteriores, nunca se había hecho nada similar al de la edición del 2020. Las herramientas digitales han servido para adaptar un plan docente ideado para ser impartido de forma completamente presencial, a su modalidad en línea. Esta docencia a distancia ha favorecido la participación de un mayor número de estudiantes y ha posibilitado la asistencia al mismo de un gran número de personas que no se encontraban en la ciudad desde la cual se organizaba el curso. Las TIC han ayudado también a hacer actividades diferentes, motivar al alumnado y tratar de reactivar su atención, algo que se consigue de forma más natural y controlada en las clases presenciales. Se propone para futuras ediciones explorar nuevas formas de atender a la diversidad del alumnado a través de herramientas digitales, algo que sigue siendo, según esta experiencia docente, la mayor fortaleza de la educación presencial y que difícilmente podrá ser sustituida por la educación online.

REFERENCIAS

- Álvarez Montalbán, F. (2007). El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE. Actas de FIAPE. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2007_ESP_12_II%20Congreso%20FIAPE/Talleres/2007_ESP_12_13Alvarez.pdf?documentId=0901e72b80e67299.
- Libreros Riaños, S.M. y Tenorio Ortiz, J.A. (2011). *Materiales auténticos (realia) complementado con el enfoque por tareas, como ayuda significativa para la enseñanza de la expresión oral inglesa en el aula de clase, aplicado en cuarto de grado de Primaria en la escuela María Antonia Ruíz*. (Tesis de maestría, Unidad Central del Valle de Cauca). Recuperado de: <http://myslide.es/documents/materiales-autenticos-realia.html>.
- Muñoz Luna, R. (2012). *Análisis multidimensional de la escritura académica de estudiantes universitarios en inglés como lengua extranjera: variables lingüísticas y extra-lingüísticas*. [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga.

- Muñoz Luna, R. (2014) Enhancing Language Learners' Motivation: The Use of Routine Breakers with Undergraduates Learning English Linguistics. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7, 33-51.
- Schafgans, H. (1997). Utilización de materiales auténticos en la enseñanza de las lenguas extranjeras: Alemán L2. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9. 149-156.

CAPÍTULO 107

IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE. UNA HERRAMIENTA PARA EL PROFESORADO EN FORMACIÓN.

María José Delgado Corredera

1. INTRODUCCIÓN

Ante el vertiginoso ritmo de la sociedad actual y la sucesión de acontecimientos que en nuestros días provocan una forma de vida llena de incertidumbre, urge una nueva formación permanente en el profesorado que haga frente a las necesidades que plantea la nueva era digital. Se plantean demandas sociales y educativas que requieren competencias en campos culturales, informáticos, artísticos, filosóficos, psicológicos, profesionales, personales...etc., ante los que el magisterio debe estar preparado. Aparece así la frustración y el desencanto en el profesorado y paralelamente en estudiantes, al sentir impotencia para enfrentar tal desbordamiento de exigencias. De forma horizontal y transdisciplinar, nos hallamos ante la relevancia de la educación emocional y la buena comunicación, como base que puede proporcionar equilibrio en la vivencia de todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Debemos contemplar el fenómeno de resonancia entre docentes y discentes, la sensibilidad y el tacto y la empatía como herramientas que favorecen el análisis y la reflexión ante las dificultades. Vamos a referirnos a la necesidad de una educación emocional en los procesos educativos que por el momento se están llevando en modo online.

El trabajo que aquí referimos se desarrolla en la vivencia de un grupo de 34 alumnas y alumnos entre 20 y 25 años, de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) Enrique C. Rébsamen, los cuales reciben clases en directo desde Málaga (España) en forma de un taller sobre *Innovación educativa y Transdisciplina a través del Arte*, del cual soy autora y maestra. Estos talleres se ofrecen al alumnado como formación a través del Área de Desarrollo Extracurricular, en colaboración con el Centro de Lenguas y otras instituciones. Se trata de complementar la formación inicial del profesorado para la

consolidación de competencias profesionales en la docencia a través de vivencias y desarrollar los diferentes lenguajes artísticos, acercarse a la ciencia, potenciar habilidades comunicativas orales y escritas, la innovación pedagógica, la adquisición de una segunda lengua, etc. Ante la confusa situación actual por pandemia mundial del COVID19, y con relación a las obligadas formas de actuación para dar y recibir clases académicas de forma online, aparece la frustración. “Las consecuencias de la frustración del estudiante en línea originada por situaciones problemáticas graves o repetidas es un hecho que tal vez no se esté estudiando suficientemente” (Borges, 2005:3). Borges continúa diciendo en siguientes páginas que las principales causas pueden determinarse en el hecho de no disponer de suficiente tiempo, albergar unas expectativas irreales, no tener estrategias y destrezas adecuadas a la formación en línea, no participar de actividades colaborativas, desconocer los canales de ayuda y otros. Por su parte, los docentes pueden no haber sido estudiantes en línea, no habiendo experimentado lo que conlleva este hecho, pueden no dar respuestas o dar respuestas tardías, así como tener una presencia esporádica o nula en el aula, no mostrar claridad en las indicaciones, ser excesivamente rígidos, no mostrar cercanía, contribuir a la sobrecarga de los y las estudiantes o no fomentar la interacción y la colaboración (Borges, 2005:4-5). Aunque es necesario abordar el estudio de los elementos que perjudican al proceso educativo, podemos señalar como primordial la necesidad de manejar las emociones que tan duramente pueden acarrear los sentimientos de fracaso académico y personal. A fecha de hoy, en noviembre de 2020, los y las estudiantes de la BENV llevan confinados un espacio temporal de ocho meses en sus domicilios, teniendo únicamente clases en línea.

2. MÉTODO

El concepto de inteligencia ha ido sufriendo una metamorfosis a lo largo del tiempo y podemos decir que su historia se construye en base a la cantidad de definiciones que existen sobre ella. Es a partir de los estudios de Gardner con su teoría sobre las inteligencias múltiples cuando se abren nuevas perspectivas ante la educación, extendiendo nuestra comprensión más allá de las reconocidas inteligencias lingüística y lógico-matemática. “En la publicación de 1983, Gardner perfiló siete inteligencias distintas; lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, física-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. Más tarde, en 1995, sus investigaciones le sugirieron la

existencia de una octava inteligencia, la naturalística” (Gardner, 1995 en Emst-Slavit 2001:324). En la actualidad está en proceso de configuración una novena, la inteligencia existencial. Estas inteligencias, para él, no son dependientes unas de otras, sino que actúan según las necesidades de las personas, operan aisladas, pero se potencian unas a otras.

Sin embargo, muchos otros autores han hecho graves críticas a esta teoría y, aunque no es el caso que nos atañe en este trabajo, queremos mencionarlo. Actualmente, los test de inteligencia de Stanford-Binet y el WISC son los test más utilizados para medir y clasificar inteligencia. Estas pruebas se remiten a medir la habilidad de una persona en las áreas de lingüística y lógico-matemática y, en alguna medida, la habilidad para completar tareas visuales y espaciales.

Es por ello, que no es nada inusual encontrarse con personas con talentos notables, como, por ejemplo, el maestro de ajedrez, el conductor de orquesta, el atleta, que no son identificados por los métodos tradicionales de evaluar inteligencia. Peor aún, muchas de estas personas con talentos extraordinarios no solo no llegan a sobresalir en el colegio sino, por el contrario, fracasan. (Emst-Slavit 2001: 322)

Ejemplos de estas personas podemos encontrarlos en Albert Einstein, Beethoven, León Tolstói, Edison, Newton, Walt Disney y otros. Howard Gardner, como profesor de Cognición y Educación de la Universidad de Harvard, en la entrevista con Punset titulada *Inteligencias múltiples a inteligencia personalizada*, (24 de mayo 2012), refiere que él usó la palabra *inteligencia* en lugar de *talento* en su teoría. Podemos hablar pues de talento, de habilidades de la persona para resolver situaciones. Queremos referirnos a las dos inteligencias nombradas como intrapersonal e interpersonal y, por lo tanto, a las habilidades de los individuos para resolver situaciones en las relaciones con las demás personas y consigo mismas. Goleman (1996: 83) expone que:

Para Gardner la inteligencia intrapersonal consiste en la capacidad de comprender a los demás; cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos [...] la inteligencia intrapersonal por su parte constituye una habilidad correlativa—vuelta hacia el interior—, que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz.

“La definición de Salovey subsume a las inteligencias personales de Gardner y las organiza hasta llegar a abarcar cinco competencias principales” (Goleman, 1996:89). Estas competencias se refieren al conocimiento de las propias emociones, la capacidad de

controlar las emociones, la capacidad de motivarse a uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones. (Goleman, 1996: 89-90). Podemos ver que no todas las personas manifiestan el mismo grado de destreza en estas aptitudes. Si consideramos la enorme neuroplasticidad de nuestro cerebro, podemos comprender que, a pesar de que todas ellas tienen un gran componente neurológico, cada persona tiene la capacidad de poder poner orden y control sobre sus propias emociones. Para Goleman (1996:80), “la contribución más evidente que el sistema educativo puede hacer al desarrollo del niño consiste en ayudarlo a encontrar una parcela en la que sus facultades personales puedan aprovecharse plenamente y en la que se sientan satisfechos y preparados”. Para Sabater (2018:1), las dimensiones que conforman la inteligencia emocional según Daniel Goleman son “Autoconciencia emocional, auto-motivación, empatía y habilidades sociales”. Y continúa diciendo que la inteligencia emocional se aprende y se puede potenciar, que Goleman “nos explica que parte de esa habilidad, de esta capacidad, se halla en nuestra propia epigenética. Es decir, se puede activar y desactivar, dependiendo del entorno emocional y social en el que crezcamos, en el que nos eduquen” (Sabater (2018:1). Podemos ver que la inteligencia emocional pues, responde a la gran plasticidad de nuestro cerebro donde ante cualquier estímulo, con la práctica continua y el aprendizaje se pueden crear verdaderos cambios.

Partiendo de un taller que realizamos en la escuela mencionada sobre *Innovación Educativa y transdisciplinariedad a través del arte*, como hemos citado anteriormente, y tomando en cuenta la problemática que se ha declarado con la pandemia existente, se decidió derivar la actuación educativa hacia un nuevo objetivo: el estudio y el conocimiento acerca de la inteligencia emocional y su aplicación, para ver de qué forma podemos ofrecer ayuda al alumnado confinado. Hemos partido de la búsqueda y definición de conceptos, para pasar posteriormente al reconocimiento de los diferentes estados emocionales a los que se ve sometido el alumnado. Se está fomentado sobre todo la comunicación y el proceso reflexivo. Tomamos para ello como base la investigación y la creación de obras artísticas como forma de expresión y manifestación de sentimientos y emociones. Tratamos de provocar la interacción y el intercambio. Para ello estamos utilizando un canal telefónico a través de la aplicación de whatsapp, donde el grupo va intercambiando sus obras, así como la plataforma orientada a videollamadas de Google *Meet*.

Se trata de establecer tres estadios principales en el grupo: el/la alumno/a como observador/a, el/la alumno/a como creador/a y el/la alumna como expositor/a.

2.1. El/la alumno/a como observador/a.

El alumnado, futuros y futuras profesionales de la enseñanza, deben ser tratados como niños y niñas. Deben conectar y comunicar con su propio interior para poder mirarse y conocerse. Para ello es fundamental el hecho de poder *mirar* hacia afuera en primer lugar. Esta mirada, es una mirada particular, pasiva, perceptiva, atenta... que escudriña sin juicio, sin interpretación alguna. Aprendemos a *mirar* con detenimiento y sin tiempo. Se trata de alcanzar el conocimiento de que es el Yo quien mira y establecer una distancia con el objeto y con el mundo, separándonos de él. Descubrimos así un estado de *Flow*, como diría Csikszentmihalyi (1996: 115), quien describe este estado como aquel en el cual “la concentración es tan intensa que no se puede prestar atención a pensar en cosas irrelevantes respecto a la actividad que se está realizando, o para preocuparse. La conciencia de sí mismo desaparece, y el sentido del tiempo se distorsiona”. Una vez alcanzada la estrategia, se trata de poder mirarse a uno/una mismo/a con la única intención de comprender qué ocurre en nuestro interior. De este modo, podemos hallarnos del mismo modo frente a nuestras propias emociones de alegría, dolor, miedo, tristeza, compasión, apatía u otras, comprendiéndonos como seres semejantes, para poder gestionarlas.

2.2. El/la alumno/a como creador/a.

A continuación, el proceso continúa de forma que cada persona sea capaz de recrear ese estado a voluntad, a través de expresiones artísticas en cualquiera de sus formas y que producen placer. De ahí la importancia de alcanzar el re-conocimiento de esta sensación placentera, y encontrar un estado de *felicidad* en el cual fluir. Para Miralles (12 de octubre de 2020) simplemente “la felicidad es el deseo de repetir”. El alumnado hará obras por el simple hecho de hacerlas, de sumergirse en ese estado donde el tiempo deja de existir como tal. De esta forma y atendiendo a la gran plasticidad de nuestro cerebro podemos apoyarnos en la antigua teoría de Lamarck, de que es la función la que hace la forma.

Para Lamarck los cambios en las formas vivas se producen a partir del comportamiento, en sus términos; del hábito, las acciones. Esos cambios

comportamentales generan paulatinamente cambios en la forma de un organismo, por lo tanto, los procesos son indirectos y actúan primeramente sobre la función y luego se reflejan en la forma”. (Rodolfo Malpartida, s.f: 1)

En este contexto, donde la función hace al uso, Lamarck enuncia sus leyes de uso y desuso. Y de este modo podemos decir que podemos cambiar nuestra estructura cerebral a voluntad y con ello nuestras emociones como fruto de nuestro sistema límbico cerebral.

Para Pérez Gómez (2012: 115), “las experiencias personales van roturando los circuitos y conexiones de nuestro cerebro, limitando y potenciando a la vez las futuras experiencias de cada individuo y sus futuras conexiones”. “Plasticidad y aprendizaje son las peculiaridades de la capacidad del cerebro de establecer ilimitadas conexiones neuronales, modelando y remodelando circuitos” (Pérez Gómez, 2012: 116). Es por ello, que nuestro interés se centra no solo en potenciar la capacidad y habilidades creadoras, sino en desarrollar la seguridad individual y el reconocimiento de los valores propios, aumentando así la autoestima personal.

2.3. El /la alumno/a como expositor/a.

Finalmente, la labor de la persona es exponerse, mostrarse, manifestarse. Todo individuo realiza creaciones a lo largo de su vida de forma continuada. De aquí nacen innumerables posibilidades para aumentar la comunicación, el respeto y la aceptación de las opiniones propias y de los otros individuos. Podemos fomentar la empatía y la sensibilización por las demás personas que viven circunstancias paralelas o no, pero que son los demás que me acompañan en el proceso de mi vida; sentirnos acogidos en el grupo, así como abrazar a los otros hace que nos sintamos compañeros, apoyados en el camino. Atreverse a exponerse y dejarse ver potencia la aceptación personal y el valor propio por sí mismo/a.

Así pues, se trata de convertirnos en el observador que es al mismo tiempo sujeto de observación. De este modo podremos indagar en nuestras creencias, nuestras actitudes, nuestros propósitos, nuestras emociones y valores y analizar si queremos ser de aquella manera o por el contrario cambiar por decisión y voluntad propias, creando una nueva forma de ser con la que manifestarse ante el mundo.

Se ha procurado romper con los patrones establecidos, con el fin de provocar un paro en el tiempo y en el ritmo de vida de los y las estudiantes. Se les ha dicho que no van a

existir evaluaciones como exámenes o entregas de trabajos. Si se solicitan algunos ejercicios, éstos serán voluntarios. Se valora la participación en el aula virtual, así como la asistencia. Se pide al alumnado que deben mostrarse en pantalla y no solo mostrar el icono que los designa; no obstante, si se sienten cansados, tienen el permiso para moverse dentro de sus habitaciones o salir por el espacio de tiempo que necesiten para despejarse y luego volver, sin dejar de tener abierto su canal online y su ventana al espacio-tiempo que compartimos.

3. RESULTADOS

El resultado que estamos obteniendo ha creado al principio cierto desconcierto. El alumnado no esperaba una actuación de “la maestra” distinta de lo conocido. Ante los nuevos planteamientos, plantea sorpresa de forma grata, pero no sabe cómo actuar. Todos y todas asisten al aula excepto cuando tienen problemas con internet en algunos lugares donde no funciona todo lo bien que se necesitaría para las clases. Observamos al mismo tiempo que la participación oral, que al principio era muy insignificante, va aumentando cada día. Se permiten hacer bromas entre ellos y no se atrevían a levantarse, —lo cual era inaudito—, al principio, a pesar de tener el permiso, por la idea de lo que es “respeto”. Hemos ido procurando que la vivencia sea más real, más relacional y tratando de convertirla cada día en algo más natural, donde empieza a desvanecerse la distancia entre maestra y alumnado.

En algunos de los ejercicios requeridos, los/las estudiantes han enviado creaciones de las cuales se sienten satisfechos. Trabajando el arte abstracto han comprendido que todas las creaciones no son solo son aceptables, sino admirables por su estética y lo que transmiten. Han comenzado a atreverse a analizar sensaciones, sentimientos o intuiciones acerca de los y las autores/as de las obras pictóricas y sorprendentemente, han visto que pueden sentir resonancia con los y las demás y comprenderlas en gran parte.

Se ha preguntado al alumnado sobre la inteligencia emocional, han mostrado interés y han investigado sobre este campo. Se han planteado sus propias limitaciones en la educación de su infancia y los problemas y las emociones que han quedado en ellos y ellas marcando parte de sus identidades, así como las dificultades que ahora están viviendo. Entre las respuestas obtenidas, hallamos las siguientes:

- La falta de empatía, tolerancia, comprensión por parte del profesorado.

- Evaluaciones punitivas por parte del profesorado.
- Respeto por la individualidad de los estudiantes.
- La falta de retroalimentación.
- Falta de motivación por parte de los docentes.
- Ambiente frío y tradicional en los niveles superiores de educación.
- Presión por los trabajos requeridos.
- No se desarrollan la imaginación, la creación, la inspiración, el arte.
- Desmotivación propia.
- Falta de recursos económicos para hacer frente a la situación.
- Inseguridad y frustración.
- Querer pasar desapercibidos/as. Esconderse entre los/las demás en pantalla.
- Apatía y aburrimiento.
- Estrés
- Sensación de fracaso.
- Impotencia. No poder dar de sí todo lo que se exige.
- Relaciones personales. Falta de contacto humano.
- Autoestima.
- Pensar que no tienen creatividad.
- No tener disfrute del proceso de aprendizaje.
- Miedo, pánico a expresarse, problemas de comunicación.
- Dificultades para trabajar en equipo.
- Cansancio físico y mental.
- Falta de socialización.
- Obedecer, obedecer y no poder crear nada.
- Perdidos en ninguna parte.
- Tristeza.

Podemos agrupar esta información en dos grandes categorías:

- Las relaciones con el profesorado.
- La vivencia del alumnado sobre sí mismo.

4. DISCUSIÓN

4.1. Las relaciones con el profesorado

En primer lugar, encontramos que las relaciones con el profesorado fallan —desde el punto de vista del alumnado— y que quizás se debiera provocar una adaptación a la situación actual en mayor medida. No obstante, debemos considerar, por una parte, que el propio profesorado está debatiéndose en el mismo problema social del momento y por otro lado que las circunstancias de educación online no son todo el problema. Quizás se ha ce necesario repensar las metodologías educativas incorporando innovaciones, diferentes actuaciones de forma que el alumnado goce de un mejor estado de motivación personal y social, antes que por los estudios en sí mismos. Recordemos que serán ellos y ellas los futuros docentes y que deben haber adquirido unas competencias no solo de conocimientos, sino también de habilidades ante los problemas en la vida, para poder manejar valores, actitudes y emociones.

4.2. La vivencia del alumnado sobre sí mismo.

Las vivencias del alumnado señalan una problemática que grita la necesidad de una educación emocional para poder hacer frente a la situación propia que está viviendo. Vemos cómo las emociones de aburrimiento, apatía, miedo, frustración, impotencia, tristeza y miedo aparecen provocando estados de desvitalización personal y del proceso educativo. La educación debe ser siempre un proceso vital, que aporte el sustento necesario para dar sentido a la vida y la formación, para crear el deseo de seguir adelante con ilusión por enfrentar dificultades y aprender a solucionar.

Parece necesaria pues la incorporación de técnicas y estrategias para paliar la desmotivación del estudiantado, a través del estudio, comprensión y gestión de las emociones entre otras formas. Quizás el problema tiene su base en que el propio profesorado tiene también circunstancias parecidas, ante el desbordamiento de adaptaciones, imposiciones y requerimientos que se les está solicitando. No olvidemos que “el cerebro necesita emocionarse para aprender, provocar curiosidad [...] Podemos afirmar que las emociones son la energía que activa el aprendizaje” (Pérez Gómez, 2017: 56).

5. CONCLUSIONES

Vemos en primer lugar la necesidad de una educación sobre las emociones y los estados emocionales en el momento presente. “La autorregulación y autodeterminación personal implica integrar la razón y la emoción, el cuerpo y la mente, el consciente y el subconsciente, lo que supone necesariamente el desarrollo de lo que se ha denominado inteligencia emocional (Pérez Gómez, 2017: 61). Modificar la IE intrapersonal e interpersonal puede provocar un cambio en el autoconocimiento, la autoestima y el autocontrol, al tiempo que favorecer el desarrollo de las habilidades sociales, la comunicación y la empatía.

Aparece la necesidad inminente de la formación y adaptación a nuevas formas de comunicación, lo que supone una puesta a punto sobre las competencias educativas de todo el profesorado.

Supone al mismo tiempo el logro de alcanzar la práctica de técnicas educativas motivadoras, creando la cercanía y la naturalidad.

Se plantea también la necesidad de hallar una forma de convivencia adaptada a las nuevas situaciones y entender las nuevas tecnologías como medio de canalizar maneras de conocernos como personas y aprender unas de otras.

No quisiera finalizar este escrito sin nombrar la necesidad de hallar el tacto en la educación. Pennac (2008: 172) escribe compara a los estudiantes con las golondrinas que entran por equivocación a una sala y se estrellan contra los cristales de las ventanas:

A veces se fracasa al trazar un camino, algunos no despiertan, se quedan en la alfombra o se rompen la cabeza contra el siguiente cristal; estos permanecen en nuestra conciencia [...] pero lo probamos siempre, al menos lo hemos probado [...] una golondrina aturdida es una golondrina que hay que reanimar; y punto final.

El encuentro con algunos profesores puede volver a un alumno a la vida.

Para Van Manen (1991:193):

La solicitud y el tacto pedagógico son las habilidades conscientes que permiten a un profesor actuar de manera improvisada en las situaciones educativas, que siempre están cambiando. Las situaciones educativas son siempre variables porque los estudiantes no son nunca los mismos, el profesor no es nunca el mismo, el ambiente no es siempre el

mismo, el tiempo no es siempre el mismo. En otras palabras, el profesor está siempre sometido al reto de dar una forma positiva a situaciones imprevistas.

En palabras de Goleman (1998:47), “nuestra inteligencia emocional determina la capacidad potencial de que dispondremos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes cinco elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación”.

REFERENCIAS

- Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum*. N 7, pp 1-9. <http://dx.doi.org/10.7238/d.v0i7.536>.
<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/84205/2/536-13372-1-PB.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Dueñas, M.L. (2002). *Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa*. Vol 5, pp. 77-96. Facultad de Educación. UNED.
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/384>
- Emst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista De Psicología de la PUCP*, 19(2), 319-332.
<https://doi.org/10.18800/psico.200102.006>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Miralles, F. (12 oct 2020) Una filosofía ancestral para la vida. *BBVA. Aprendemos Juntos*.
https://www.youtube.com/watch?v=uWZx5pakm7E&ab_channel=AprendemosJuntos
- Pennac. D. (2008). *Mal de Escuela*. Barcelona: Literatura Random House.
- Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario/Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens.
- Rodolfo, A. (s.f.). Lamarck... y la Evolución Biológica. *Ambiente ecológico WWW*.
<http://www.ambiente-ecologico.com/revist38/AlejandroMalpartida038.htm#:~:text=Para%20Lamarck%20la%20funci%C3%B3n%20hace%20a%20la%20forma%20y%20no%20al%20rev>

[%C3%A9s%3A&text=En%20este%20contexto%2C%20donde%20la,el%20uso%20y%20el%20desuso.](#)

Sabater, V. (29 de agosto 2018). Daniel Goleman y su teoría sobre la inteligencia emocional. *Revista de Psicología La mente es maravillosa.*

<https://lamenteesmaravillosa.com/daniel-goleman-teoria-la-inteligencia-emocional/>

Van Manen, M. (1991). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

CAPÍTULO 108

IMPACTO DEL COVID-19 EN LA CREATIVIDAD Y CULTURA AUDIOVISUAL DEL GRUPO DE 2º DE BACHILLERATO DEL COLEGIO ‘LA PRESENTACIÓN DE NUESTRA SEÑORA’ DE LINARES (JAÉN). ANÁLISIS DE UN GRUPO DE DISCUSIÓN

Victoria Toribio Lagarde

1. INTRODUCCIÓN

La creatividad es un factor necesario en todas las producciones que se llevan a cabo (Belmonte-Lillo y Parodi, 2017). En el contexto educativo se trata de un aspecto determinante que no debe ser apartado de las competencias que el alumnado va a desarrollar a lo largo de su aprendizaje, sin embargo, a consecuencia del COVID-19, esta situación se puede ver agravada.

Otra de las consideraciones que se deben tener presentes en la actualidad, es la etapa de crecimiento en la que el alumnado se encuentra. En este caso se trata de la adolescencia, una de las más vulnerables del ser humano (Gil, 1985), determinada por la construcción de la identidad y la percepción del mundo en el que se encuentra. En esa determinación de quién se es y cómo se quiere llegar a ser (Caffarelli, 2008), el grupo de iguales pasa a ocupar un lugar prioritario y bastante influyente en el establecimiento de preferencias, destacando el tiempo dedicado exclusivamente a éstos (Gil y Menéndez, 1985). En el caso español, concretamente el andaluz, esa construcción de la identidad mediante los gustos y preferencias que se comparten con el resto de iguales, se ha visto dificultada por el confinamiento que tuvo lugar en el tercer trimestre del curso escolar 2019/2020 (Fontana, 2020) y por el establecimiento de la obligatoria distancia social en el presente curso 2020/2021.

En ese contexto, también hay que destacar el creciente uso de dispositivos digitales (Bertomeu, 2011) motivado por la necesidad de la educación telemática, aumentando, del mismo modo, la consulta de redes sociales, medios de comunicación e Internet y el exceso de información disponible en esas plataformas (Fontana, 2020). Desde esta perspectiva,

la cultura digital y audiovisual cobran gran importancia en la realidad que el alumnado vive, ya que el seguimiento de ídolos e *influencers* se potenciará a medida que el distanciamiento social disminuya el contacto diario con el grupo de iguales. Si anteriormente al COVID-19 la sociedad vivía conectada entre pantallas (Marta-Lazo y Gabelas, 2016), en la actualidad ésta situación se produce de manera constante, y más aún durante la adolescencia. Plataformas y redes sociales como ‘Instagram’, ‘Tik Tok’ o ‘Youtube’ han sido protagonistas de esta pandemia mediante la actualización de situaciones cercanas a los adolescentes y de propuestas que evadían la situación de crisis en la que se encontraban.

De igual modo, la situación pandémica ha llevado a los docentes a buscar alternativas que puedan desarrollar y aunar la innovación, la gamificación, el desarrollo crítico y la motivación (Galindo y Badilla, 2016) para que el alumnado se interese por asignaturas tanto presencial como virtualmente —teniendo en cuenta que el tiempo de atención por parte de los jóvenes disminuirá considerablemente en el caso segundo—.

Teniendo en cuenta estas premisas, el objetivo principal de esta investigación consistió en comprobar si el COVID-19 ha podido incidir en la creatividad y expresividad del alumnado durante la realización del comentario crítico, teniendo como pretexto y punto de partida en su elaboración, la cultura audiovisual. Los objetivos específicos de esta investigación han sido los siguientes:

- Detectar si existen posibles actitudes o conflictos, a raíz de la pandemia, que dificulten el desarrollo y la definición de la propia identidad.
- Conocer cuáles son los protagonistas de la cultura musical y visual que atrae a los adolescentes en la actualidad.
- Demostrar cómo la intención narrativa puede ser modificada en relación al contexto que cada individuo esté viviendo.

2. MÉTODO

Esta investigación responde al paradigma cualitativo, interpretando la información facilitada por el alumnado y adaptándola a la realidad que le acontece (Taylor y Bogdan, 2002), para dar respuesta al problema principal que se ha observado en su cotidianidad (Gibbs, 2012; Pérez, 2016).

Teniendo presente el contexto en el que se encuentra el alumnado, cómo ha afrontado la adaptación a una pandemia mundial en su entorno y qué cultura audiovisual le rodea como ámbito de evasión, se quiso realizar una investigación que indagase en las necesidades que pudieran surgir en el aula. Se trató, por tanto, de un método inductivo (Taylor y Bogdan, 2002; Gibbs, 2012) en el que la observación cobró bastante importancia para la evolución de la experiencia práctica (Pérez, 2016).

La metodología cualitativa es también importante para la acción social (Martínez, 2006; Pérez, 2016). Se pretende crear consciencia del momento en el que se encuentran los participantes, y de las prioridades que tienen a través del uso de la narrativa.

2.1. Grupo de discusión como técnica y recogida de datos

Se elaboró un grupo de discusión (Gómez, 2002), mediante un encuentro que tuvo lugar en el colegio ‘La Presentación de Nuestra Señora’ de Linares (Jaén) con el alumnado de 2º de Bachillerato para tratar la temática de la intencionalidad en el desarrollo del comentario crítico en la asignatura de lengua y literatura.

La práctica de este grupo de discusión giró en torno al alumnado; a una pregunta que se propuso al inicio de la sesión —ya que en esta asignatura se debe comenzar con una cuestión que pueda ser contestada con “sí, no o quizás” para su posterior discusión y puesta en común—; y a los pasos que iban dando en la definición de la actividad, siendo la figura del profesorado la de un moderador que coordinaba y mantenía el orden del debate común y propio de cada participante, favoreciendo la discusión y la toma de decisiones finales (Pujols y Fons, 1981). También se eligió la elaboración de grupos de discusión para favorecer la investigación en el alumnado, junto con la mejora de la capacidad crítica y oral (Gómez, 2002).

Al finalizar la práctica, se hizo uso una puesta en común del resultado obtenido y se contrastó con la proyección de un vídeo de ‘Youtube’ para que el alumnado considerase la asignatura de lengua y literatura en un ambiente de trabajo distinto, enmarcado por temas novedosos (Gómez, 2002) y cercanos a su entorno social. Desde esta perspectiva, cabe mencionar a Hansen y Machin (2009) por los consejos que han mantenido en su estudio sobre la importancia del material audiovisual en la recogida de datos.

2.2. Diseño de la investigación

A continuación, se detalla técnicamente cómo se desarrolló la experiencia práctica.

2.2.1. Contexto y acceso al estudio de campo

‘La Presentación de Nuestra Señora’ es un colegio concertado en los niveles de educación obligatoria, y privado en los de Bachillerato. Los niveles educativos, que ofrecen, van desde Educación Infantil hasta Bachillerato y su historia se remonta a 1920. Desde entonces, el colegio se ha adaptado a cada circunstancia, modificando sus instalaciones a favor del aprendizaje del alumnado. En la actualidad, se trata de un centro educativo bilingüe que aboga por la educación por proyectos, en el que los docentes trabajan constantemente a través de planes innovadores y llamativos para que, incluso en mitad de una pandemia, prime la formación del alumnado.

El acceso a este centro se produjo gracias a la invitación de una de sus docentes, María Dolores Espejo, para la realización de un seminario en la asignatura que imparte, Lengua y literatura, con el grupo de 2º de Bachillerato. El seminario trató la importancia de la intencionalidad en la producción escrita, concretamente en el comentario crítico, y surgió la idea de desarrollar un grupo de discusión para que la temática fuese bidireccional y para que, tanto el alumnado como mi persona, obtuviésemos un aprendizaje mutuo.

La experiencia práctica tuvo lugar el 30 de octubre de 2020, y duró 1 hora, justo después del recreo. Al tratarse de una asignatura común a las dos líneas de Bachillerato que tiene el colegio, se imparte de forma conjunta, por lo que se realizó un grupo de discusión bastante amplio, con un total de 43 estudiantes de forma presencial y 1 de forma virtual —debido a la cuarentena—, de edades comprendidas entre los 16 y 17 años. El grupo era bastante heterogéneo y se mostró participativo e interesado en la propuesta presentada.

Respecto al espacio físico en el que se realizó la experiencia práctica, cabe destacar la adaptación del centro a las circunstancias. Debido al COVID-19, se habilitó el Salón de Actos para asegurar la distancia de seguridad de 2 metros entre cada pupitre. Igualmente era obligatorio llevar mascarilla.

2.2.2. Desarrollo de la experiencia práctica e instrumentos

La experiencia práctica constó de tres partes diferenciadas. Las dos primeras fases, previas al grupo de discusión, tenían por objeto la planificación de la sesión en sí.

Consistieron, por un lado, en dos reuniones con la docente M^a Dolores Espejo, responsable de la asignatura de lengua y literatura de la clase de 2º de Bachillerato; y, por otro, de la búsqueda exhaustiva de los ídolos, *influencers*, y canciones que resultasen relevantes para los adolescentes.

De las reuniones con la profesora de la asignatura surgieron varias ideas. La más clara era la realización de una propuesta que fomentase la capacidad crítica del alumnado, así como la capacidad para identificar la intencionalidad de un texto.

Teniendo presentes esas sugerencias, continuó la segunda parte de la propuesta: la de la recopilación de información que pudiera resultar interesante a todos los estudiantes. Como en la actualidad el comentario crítico debe ser iniciado a partir de una pregunta, se analizaron cada una de las canciones y videoclips de la música que es tendencia actualmente para los jóvenes, de forma que se pudiese obtener alguna frase que pudiera resultarles atractiva y común para que se pudiera dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación. También se pudo comprobar cómo eran las composiciones de las canciones actuales, y observar cuáles eran los referentes que los jóvenes seguían en redes sociales y plataformas digitales. La finalidad de esa búsqueda era utilizar una frase o cuestión que conectase con la cotidianidad adolescente para comprobar si podían argumentar el comentario crítico con vivencias personales, haciendo uso de la creatividad; o, si por el contrario, hablarían de experiencias que estuviesen relacionadas con la situación de crisis en la que se encontraban.

Tras la revisión del material audiovisual disponible en redes sociales y plataformas digitales, se observó que casi todo el contenido que los jóvenes tenían a su alrededor estaba relacionado con sentimientos tales como el amor o el desamor, de entre los que destacó un videoclip que comenzaba con la cuestión: “¿Recuerdas aquellas épocas en las que éramos felices y no lo sabíamos?”. Se contempló la posibilidad de que el alumnado pudiese relacionar esa pregunta a la pandemia que estaba viviendo, si no se especificaba el origen de la cuestión, y de esa manera estar condicionados por la situación actual, siendo totalmente distinta a la de la canción.

El videoclip que se eligió, y que se utilizó como instrumento para esta investigación, pertenecía al álbum de 2020 del cantante J.Balvin, titulado ‘Summer Vacation’, y recibía el nombre de ‘Un día (One day)’. El videoclip estaba compuesto por los cantantes: J.Balvin, Dua Lipa, Bad Bunny y Tainy; y los fotogramas fueron representados por la actriz Úrsula Corberó. Este elenco de artistas son, en la actualidad, los representantes

sociales y culturales adolescentes. Son los ídolos e *influencers* de este 2020, y para comprobar si era casual o no su aparición en esta canción y videoclip, se comprobó el número de seguidores que tenían en sus cuentas personales de ‘Instagram’, — ya que es un indicativo del nivel de influencia que ejercen sobre los adolescentes, y por tanto de sus apariciones mediáticas y carreras profesionales —.

Figuras 1 y 2.

Capturas de pantalla del videoclip de la canción ‘Un día (One day)’. Si se observan ambos fotogramas, se podrá comprobar cuál era la pregunta que definió la propuesta desarrollada por los participantes. Fuente: J. Balvin. (2020, 23 de julio). J. Balvin, Dua Lipa, Bad Bunny, Tainy - UN DIA (ONE DAY) [video]. Youtube. <https://bit.ly/3pqbqOk> (Fecha de consulta: 25/10/2020).



Una vez definida la propuesta, se desarrolló el grupo de discusión. Durante la primera media hora se explicó el funcionamiento del comentario crítico y la importancia de la intencionalidad en su desarrollo, y se indicó a los asistentes el tipo de actividad a realizar. Se expresó que a partir de una pregunta, de forma optativa y voluntaria, cada individuo podía expresar libremente qué le sugería mediante argumentos que iban a ser expuestos de forma sintética en la pizarra. De este modo, se pretendía obtener un comentario crítico que podría estar condicionado por la situación provocada por el COVID-19 o que podría ser enlazado directamente con la cultura audiovisual de los sujetos y, por tanto, derivar en un comentario más expresivo y sentimental.

Al finalizar la sesión, se procedió a mostrar el origen del video en la plataforma ‘Youtube’.

3. RESULTADOS

A partir de la pregunta “¿Recuerdas aquellas épocas en las que éramos felices y no lo sabíamos?”, los participantes relacionaron inmediatamente la intencionalidad de esa

frase con la vida que tenían anterior al COVID-19 y con la vida que podrían tener posterior al COVID-19. Entre los resultados se encontraron opiniones tanto positivas como negativas; pero las más repetidos tenían que ver con el tiempo libre y su consumo, es decir, el tiempo que dedicaban a ver a sus familiares, amigos, y a realizar actividades que solían ser cotidianas. Actividades que en otro contexto habrían pasado desapercibidas.

Los argumentos, introducidos como respuesta a la pregunta inicial, definieron el tipo de comentario crítico final, y se elaboraron de forma oral. Se expusieron de forma escrita y sintética por la moderadora del grupo de discusión (en este caso, yo) en una pizarra, y de una forma más desarrollada en una libreta, para facilitar la lectura de sus opiniones y motivar al resto de individuos a continuar dando ideas para fomentar el debate, y así seguir la experiencia práctica. Se descartó la idea de que cada uno de ellos escribiera en la pizarra porque, aparte de cohibir la libertad de expresión, supondría un riesgo de contagio. Se intentó, por todos los medios, elaborar una actividad grupal que aunase la influencia de la cultura audiovisual y el impacto del COVID-19, evitando el contacto entre los participantes.

Desde esta perspectiva, los argumentos que se obtuvieron fueron los siguientes:

- “Éramos felices en nuestra vida”.
- “Hacíamos planes con normalidad”.
- “Recuerdo que era feliz cuando no había COVID”.
- “No había que usar mascarilla para todo”.
- “A mi me recuerda a cuando podíamos salir de fiesta”.
- “Teníamos estabilidad, no había cambios continuamente”.
- “Podíamos viajar con libertad”.
- “Nos juntábamos con nuestra familia y amigos”.
- “No había miedo a contagiarnos entre nosotros”.
- “Podíamos salir con libertad, nadie nos indicaba un horario fijo”.
- “Demostrábamos cariño a quien quisiéramos”.
- “Yo pienso diferente, creo que debemos buscar la felicidad en cada momento, ¿no dicen que cualquier tiempo pasado siempre fue mejor?; bien, pues en el pasado también hubo crisis y a la larga se han quedado con lo positivo o han

aprendido de lo negativo para continuar. Pienso que debemos hacer lo mismo”.

- “Yo pienso igual que ella, creo que debemos intentar ser felices siempre y compartirlo con las personas que queremos, de la forma que sea”.
- “Eso es. Debemos quedarnos con lo positivo. Yo el curso pasado y este, gracias a que no salgo tanto me siento más centrada que nunca en mis estudios y eso sé que a la larga lo valoraré bastante. Además, con la gente que queremos siempre encontraremos la forma de seguir en contacto, y eso es algo que antes no valorábamos de igual modo”.

Como se puede apreciar, hubo comentarios de topo tipo a excepción de aquellos que tuviesen que ver con la temática del videoclip: el desamor.

El comentario crítico, por tanto, hablaba de cómo podría ser nuestra vida si el COVID-19 no existiese, y a modo de conclusión, cómo debería ser, teniendo en cuenta que la situación se va a prolongar en el tiempo.

Una vez que todos los sujetos decidieron cómo debía ser el comentario crítico, se procedió a mostrar el origen del vídeo para que los participantes pudieran valorar cómo el contexto en el que se encontraban podía cambiar la intención creativa. Ninguno de ellos pensó que la cuestión inicial procedía de ese vídeo de ‘Youtube’, y, sin embargo, todos conocían la canción. También se preguntó si conocían a los cantantes y a la actriz y los ubicaron de inmediato en su realidad sociocultural. Los cantantes fueron relacionados con los más influyentes del panorama internacional en 2020, y la actriz, Úrsula Corberó, con la serie ‘La Casa de papel’ (2017), de la plataforma ‘Netflix’, protagonizada, al igual que en el videoclip, por ella.

4. DISCUSIÓN

Realizar esta investigación ha permitido indagar en el impacto que el COVID-19 está teniendo en la creatividad de los jóvenes cuestionados. Pudiendo elegir una temática que abordase historias diferentes, sobre lo que viven a diario, los participantes prefirieron aportar su punto de vista sobre una única historia, la pandemia que están viviendo. Es comprensible, cada vez hay más concienciación en los centros educativos. En Andalucía, desde que se volvieron a abrir las aulas en septiembre de 2020, el profesorado y el alumnado ha tenido que observar constantemente cómo compañeros cercanos debían ser

aislados, y se ha duplicado el contrato de profesorado externo mediante bolsas extraordinarias, debido a las continuas bajas (Moguer, 2020), por lo que los estudiantes, por lo general, tienden a relacionar, en la producción escrita, conceptos que resulten más realistas.

Se puede apreciar en los resultados obtenidos que la crisis está afectando a las relaciones sociales durante la adolescencia (Fontana, 2020). En una etapa de crecimiento en la que es necesario construir la propia identidad a través de las experiencias que se comparten con otros iguales (Caffarelli, 2008), los jóvenes contemplan la dificultad para llevarlo a cabo. De hecho, los comentarios de los participantes, que más se han repetido, son aquellos en los que admiten que priorizarían realizar más actividades con el grupo de iguales que cualquier otra cosa; seguidos de aquellos que hacen referencia a querer actuar sin miedo, destacando lo que Fontana muestra como “de los otros al nosotros” (2020, p.106) en su estudio.

Las relaciones sociales se ven dificultadas por el miedo a no saber si es seguro mostrar cercanía con cualquier sujeto (Agamben, 2020). Y, por último, al igual que valoraron el tiempo vivido anterior a esta pandemia, ha resultado impactante observar cómo esta situación de crisis ha llevado a los participantes a apreciar el tiempo que dedican a sus aficiones y obligaciones. Desde esta perspectiva cabe destacar aquellas experiencias, que se implementaron durante el confinamiento en el último trimestre del curso escolar 2019/2020, relacionadas con la actividad física, artística, cultural o gastronómica y el contacto “entre pantallas” (Fontana, 2020, p.109). Las conexiones telemáticas han sido lo que más ha facilitado la conexión entre personas (Marta-Lazo y Gabelas, 2016) —tanto por razones laborales como sociales—; desde el seguimiento de una receta de cocina hasta la felicitación del cumpleaños de un familiar, y los jóvenes han comenzado a utilizarlas para más fines que únicamente el lúdico. El hecho de “estar conectados” ahora implica responsabilidad y consciencia, dando lugar a estrategias educativas como “la clase invertida”, clases en línea o tutorías personalizadas a distancia (Galindo y Badilla, 2016). El uso de los dispositivos móviles se ha incrementado considerablemente, pero es lo que establece cercanía emocional entre personas que no pueden tener contacto social (Fontana, 2020) por lo que, desde el punto de vista docente, se debe advertir del uso de la realidad virtual para saber en qué momento dejamos de vivir la personal, la real, la verdadera (Žižek, 2020).

Otro de los factores que se querían estudiar en esta experiencia práctica es el de la influencia mediática de los ídolos juveniles, sobre todo, a través de la cultura audiovisual que les rodea (Toribio-Lagarde, 2020). Pese a que ningún estudiante reconoció la pregunta con la que se inició el comentario crítico, todos identificaron su procedencia con la proyección del videoclip de la canción ‘Un día (One day)’. Supieron de inmediato quiénes eran los protagonistas que aparecían en él y cuál era la trayectoria profesional de cada uno de ellos, sin embargo, el impacto de la pandemia es tan alto, que los referentes adolescentes no influyeron en la producción creativa. El contexto en el que la sociedad se encuentra está modificando lo que hasta la fecha se conocía, la cultura visual forma parte de la cotidianidad adolescente (Yonnet, 1988), pero ahora las relaciones afectivas resultan más importantes que lo que un ídolo muestre en sus redes sociales. Sin embargo, se ha podido comprobar cómo la amplia mayoría de los ídolos que aparecían en el videoclip, superan el millón de seguidores en redes sociales como ‘Instagram’, por lo que no es casual que los participantes hayan reconocido el videoclip una vez proyectado. Se trata de referentes juveniles actuales que promueven tendencias diariamente en los medios de comunicación y redes sociales, y son el objetivo de definición de identidades juveniles (Crane, 2012). Razón por la que, aunque la sociedad se encuentre en un periodo caracterizado por la incertidumbre, estos individuos seguirán siendo protagonistas mediáticos, ya que en cada periodo histórico ha existido un referente en concreto que ha representado a una parte de la población en particular (Brandes, 2002).

Finalmente, esta línea de trabajo vuelve a mostrar la importancia de la intencionalidad en cualquier tipo de producción, y del momento en el que se produzca, siendo imprescindible —sobre todo desde la perspectiva docente— la empatía para poder establecer conexiones con esa realidad que los estudiantes necesitan identificar. Y, como es obvio, la empatía solo se desarrollará si se realizan experiencias prácticas que los jóvenes sientan propias y que les permita expresar con libertad, a través de sus gustos y preferencias, cuál es el contexto que está variando la intención con la que expresan algo.

5. CONCLUSIONES

El COVID-19 está más presente de lo estimado en la cotidianidad adolescente, situaciones que hasta ahora parecían normales han cambiado por completo, la creatividad se encuentra en un punto de inflexión que, generalmente, tiende a lo realista más que a lo

imaginario. Con este tipo de casuísticas, se deben implementar las experiencias prácticas que inciten a reforzar la creatividad, que sean innovadoras y que ayuden a ejercitar la imaginación. Las enseñanzas artísticas, culturales, sociales, etc. son necesarias. Este grupo de discusión ha sido un ejemplo de ello; en otras circunstancias, los argumentos habrían sido diferentes, y muy posiblemente, el hilo conductor de la crítica común, también.

Por otro lado, esta investigación ha llevado a concluir que es de suma importancia que se trabajen competencias de gestión de emociones. Se ha demostrado cómo los adolescentes necesitan expresar qué sienten y cómo lo sienten. No debemos olvidar, como docentes y educadores, que se encuentran en un momento crucial para la definición de sí mismos, y que el contexto en el que se encuentren trascenderá en cada uno de ellos. Se deben incentivar prácticas que sean aplicables a cualquier área de conocimiento y que sirvan de apoyo emocional.

La empatía también es un factor necesario para comprender qué sienten. Se ha demostrado que la conexión entre el profesorado y el alumnado será mayor si se hace uso de temáticas que conecten con la realidad sociocultural. La cultura audiovisual, cada vez más común para los jóvenes a través del acceso abierto a cualquier medio de comunicación y red social, permite establecer actualizaciones continuas de los referentes que cada temporada son tendencia, estableciendo vínculos con las personas que los siguen.

Y, finalmente, el contexto determina la intención de cada ámbito creativo. En una sociedad que reclama adquirir conocimiento sobre la funcionalidad de cada aspecto que le rodea, no se debe olvidar que el alumnado necesita recibir lo mismo. Ante cualquier tipo de producción creativa debe haber una intención, y deben ser conscientes de que dependerá del momento en el que se encuentren.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2020). Contagio. En Agamben, G., Žižek, S., Nancy, J. L., Berardi, F., et al., *Sopa de Wuhan* (pp. 31-35). ASPO
- Bad Bunny. (s.f.). Inicio [Página de Instagram]. Instagram. Consultado el 1 de noviembre de 2020 de <https://www.instagram.com/badbunnypr/>

- Belmonte-Lillo, V.M. y Parodi, A.I. (2017). Creatividad y adolescencia: Diferencias según género, curso y nivel cognitivo. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(3), 177-188. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v7i3.205>
- Bertomeu, G. (2011). Nativos digitales: una nueva generación que persiste en los sesgos de género. *Revista de Estudios Juveniles*, 92, 187-202. <http://www.injuve.es>.
- Brandes, S. (2002). Beatniks, hippies, yuppies. Orígenes del movimiento estudiantil en Estados Unidos. En Feixa, C., Costa, C. y Saura, J. R. (eds.). *Movimientos juveniles: de la globalización a la antiglobalización* (pp. 93-110). Ariel.
- Caffarelli, C. (2008). *Tribus urbanas: cazadores de identidad*. Lumen.
- Crane, D. (2012). *Difundir, coleccionar y consumir: ensayos sobre moda, arte y consumo*. EUNSA.
- Dua Lipa. (s.f.). Inicio [Página de Instagram]. Instagram. Consultado el 1 de noviembre de 2020 de <https://www.instagram.com/dualipa/>
- Fontana, L. (2020). Pandemia y rearticulación de las relaciones sociales. *Perifèria, revista de recerca i formació en antropologia*, 25(2), 101-114, <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.770>
- Galindo, J.J. y Badilla, M.G. (2016). Innovación docente a través de la metodología Flipped Classroom: Percepción de docentes y estudiantes de Educación Secundaria. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(Extra. 6), 153-172.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gil, E. (1985). *Los depredadores audiovisuales: juventud urbana y cultura de masas*. Tecnos.
- Gil, E. y Menéndez, E. (1985). *Ocio y prácticas culturales de los jóvenes*. Instituto de la Juventud.
- Gómez, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, (32), 261-334.
- Hansen, A. y Machin, D. (2019). *Media and communication research methods* [Medios y métodos de investigación en comunicación]. Red Globe Press.
- J. Balvin. (2020, 23 de julio). *J. Balvin, Dua Lipa, Bad Bunny, Tainy - UN DIA (ONE DAY)* [video]. Youtube. <https://bit.ly/3pqbqOk>
- J.Balvin. (s.f.). Inicio [Página de Instagram]. Instagram. Consultado el 1 de noviembre de 2020 de <https://www.instagram.com/jbalvin/>

- Marta-Lazo, C. y Gabelas, J.A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-elacional*. UOC.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. MAD.
- Moguer, M. (2020). *Andalucía contratará este curso a más de 7.000 profesores extra por el coronavirus*. <https://bit.ly/3nfb3o7>
- Pérez, G. (2016). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla.
- Pina, A. (productor ejecutivo). (2017-presente). *La casa de papel* [serie de televisión]. Netflix.
- Pujol, J. y Fons, J.L. (1981). *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Tainy. (s.f.). Inicio [Página de Instagram]. Instagram. Consultado el 1 de noviembre de 2020 de <https://www.instagram.com/tainy/>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R.J. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados*. Paidós.
- Toribio-Lagarde, V. (2020). *La influencia de la moda en la identidad cultural adolescente* [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio de la Universidad de Granada. <https://bit.ly/2IziyHb>
- Úrsula Corberó. (s.f.). Inicio [Página de Instagram]. Instagram. Consultado el 1 de noviembre de 2020 de <https://www.instagram.com/ursulolita/>
- Yonnet, P. (1988). *Juegos, modas y masas*. Gedisa.
- Žižek, S. (2020). El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill...En Agamben, G., Žižek, S., Nancy, J. L., Berardi, F., et al., *Sopa de Wuhan* (pp. 21-28). ASPO

CAPÍTULO 109

AS CRIANÇAS E JOVENS PORTUGUESES E A SUA PERCEÇÃO DA ESCOLA EM CONTEXTO DE CONFINAMENTO SOCIAL

Rodrigo Mendes, Ana Lourenço, Beatriz Pereira y Fernando Martins

1. INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019 surgiram os primeiros casos de infeção pelo SARS-CoV-2, um novo coronavírus que provoca a COVID-19. Este rapidamente se espalhou pelo mundo devido aos seus altos níveis de transmissibilidade, o que, progressivamente, levou vários países a adotar medidas de restrição incluindo o confinamento social. Portugal registou o primeiro caso em março de 2020, tendo-se determinado a obrigatoriedade do confinamento três semanas depois (Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março). Esta situação de prevenção prolongou-se por mais de dois meses, o que influenciou as diversas atividades socioeconómicas, como já seria expectável, bem como o quotidiano das pessoas.

Um dos grupos da sociedade que não foi exceção a esta alteração das rotinas diárias foi o das crianças e jovens, uma vez que, entre outros, os estabelecimentos de ensino encerraram, passando as aulas a serem lecionadas a distância (Flores & Gago, 2020). Esta nova situação teve impacto nos alunos, uma vez que estes sentiram falta do ambiente escolar (e.g.: recreio, colegas de turma, aulas presenciais, etc.) durante o período de isolamento social (Dutra et al., 2020).

A duração das atividades escolares e a realização das respetivas tarefas por parte dos alunos diminuiu, seja na opinião dos seus pais (Bailey et al., 2020) quer da dos seus professores (Educators for Excellence, 2020), bem como a própria participação dos estudantes nas aulas (Flores et al., 2020). O fecho das escolas também contribuiu para o aumento das desigualdades sociais (Margolius et al., 2020), as quais são ainda mais acentuadas em períodos de crise social e económica.

Neste quadro, o presente estudo teve como objetivo analisar o impacto do contexto de confinamento social, causado pela pandemia, nas crianças e jovens portuguesas, com idades compreendidas entre os 7 e os 17 anos, ao nível dos seus sentimentos e vivências

interpessoais relacionados com a ausência temporária na escola, bem como o enquadramento e relevância das atividades escolares durante a circunstância de confinamento social.

Para o efeito, pretendeu-se responder às seguintes questões de investigação:

1. De que forma as crianças e os jovens mantiveram o contacto com os professores?
2. Qual a importância atribuída pelas crianças e pelos jovens à realização das tarefas escolares?
3. Qual o sentimento que as crianças e os jovens desenvolveram em relação à ausência física do espaço escola?

2. MÉTODO

2.1. Natureza

Este estudo é de natureza quantitativa (Creswell, 2014).

2.2. Amostra

A amostra foi composta por 1515 crianças e jovens, 810 raparigas (53%) e 705 rapazes (47%), tendo sido dividida em 4 grupos de faixas etárias (G1 - 7 a 9 anos; G2 - 10 e 11 anos; G3 - 12 a 14 anos; G4 - 15 a 17 anos), representativas de 4 ciclos de estudo: 1.º, 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário.

2.3. Instrumento

Foi utilizado um questionário, disponível online, para recolher os dados - https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScFq1UrmBJYUWiDVdqTBXXzYAOQ6_Fm6OwVuJFqUDhvZwxcg/closedform -, desenvolvido pelo consórcio Instituto de Apoio à Criança, Escola Superior de Educação Coimbra - UNICID -, e Estrelas & Ouriços. Este foi respondido pelos próprios inquiridos após a autorização dos tutores legais.

Os dados recolhidos para dar resposta às questões de investigação foram obtidos considerando diferentes itens do questionário (Tabela 1).

Tabela 1.

Correspondência entre questões de investigação e itens do questionário.

Questões de investigação	Itens do questionário
1. De que forma as crianças e os jovens mantiveram o contacto com os professores?	<p>“Tens mantido contacto com os teus professores?” (<i>respostas: 1 - Nunca; 2 - Poucas vezes; 3 - Algumas vezes; 4 - Quase sempre; 5 - Sempre</i>)</p> <p>“Se tens mantido o contacto com os teus professores, de que forma o fazes?” (<i>respostas: 1 - Instagram; 2 - Facebook; 3 - Twitter; 4 - WhatsApp; 5 - Outra [resposta aberta]</i>)</p>
2. Qual a importância atribuída pelas crianças e pelos jovens à realização das tarefas escolares?	“Tens tido aulas a distância?” (<i>respostas: 1 - Sim; 2 - Não</i>)
	“Tens feito testes a distância?” (<i>respostas: 1 - Sim; 2 - Não</i>)
	“Achas que tens muitas tarefas da escola para fazer?” (<i>respostas: 1 - Sim; 2 - Não</i>)
	“Manténs os horários que tinhas antes do fecho das escolas, por exemplo para estudar?” (<i>respostas: 1 - Nunca; 2 - Poucas vezes; 3 - Algumas vezes; 4 - Quase sempre; 5 - Sempre</i>)
3. Qual o sentimento que as crianças e os jovens desenvolveram em relação à ausência física do espaço escola?	“Sentes saudades de estar na escola?” (<i>respostas: 1 - Nunca; 2 - Poucas vezes; 3 - Algumas vezes; 4 - Quase sempre; 5 - Sempre</i>)

2.4. Procedimentos estatísticos

A caracterização das crianças e jovens ao nível do contacto com os professores, do ensino a distância, no que concerne à participação nas aulas, aos momentos de avaliação, às tarefas escolares e aos momentos de estudo, bem como do sentimento de saudade foi efetuada através da estatística descritiva (Marôco, 2018).

A comparação entre faixas etárias ao nível do contacto com os professores, dos momentos de estudo e do sentimento de saudade foi efetuada usando o teste de Kruskal-Wallis. Para realizar a comparação múltipla usou-se o teste post hoc de Dunn (Marôco, 2018). A estimativa da dimensão de efeito foi calculada de acordo com a expressão

$r=|z|/\sqrt{N}$ (Pallant, 2011), cuja classificação é: [0;0.1[- Muito pequeno; [0.1;0.3[- Pequeno [0.3;0.5[- Médio; $0.5 \leq$ - Grande. Toda a análise estatística foi efetuada usando o IBM SPSS Statistics (versão 25, USA), com 5% de significância.

3.RESULTADOS

A comparação entre os grupos etários ao nível dos momentos de estudo e do sentimento de saude apresentou diferenças estatisticamente significativas (Tabela 2).

Tabela 2.

Tabela descritiva (mediana) e comparação estatística entre grupos etários.

Itens do questionário	G1 (7 a 9 anos)	G2 (10 e 11 anos)	G3 (12 a 14 anos)	G4 (15 a 17 anos)	Krusk al- Wallis	p
Contacto com os professores	5	5	4	4	4.239	0.237
Momentos de estudo	5 ^{b,d}	5 ^{e,e}	4 ^{a,d,e}	4 ^{a,b,c}	59.400	0.001
Sentimento de saude	5 ^{g,h}	5 ^f	4 ^h	4 ^{f,g}	44.628	0.001

Diferenças estatísticas significativas: ^{a)}G4 vs G3; ^{b)}G4 vs G1; ^{c)}G4 vs G2; ^{d)}G3 vs G1; ^{e)}G3 vs G2; ^{f)}G4 vs G2; ^{g)}G4 vs G1; ^{h)}G3 vs G1

Os testes de comparação múltipla mostram que:

1. Ao nível dos momentos de estudo (Tabelas 2 e 3), existem diferenças significativas entre os grupos etários (G4, G3; G4, G1; G4, G2; G3, G1; G3, G2);
2. Ao nível do sentimento de saude (Tabelas 2 e 3), existem diferenças significativas entre os grupos etários (G4, G2; G4, G1; G3, G1).

Tabela 3.

Dimensão de efeito.

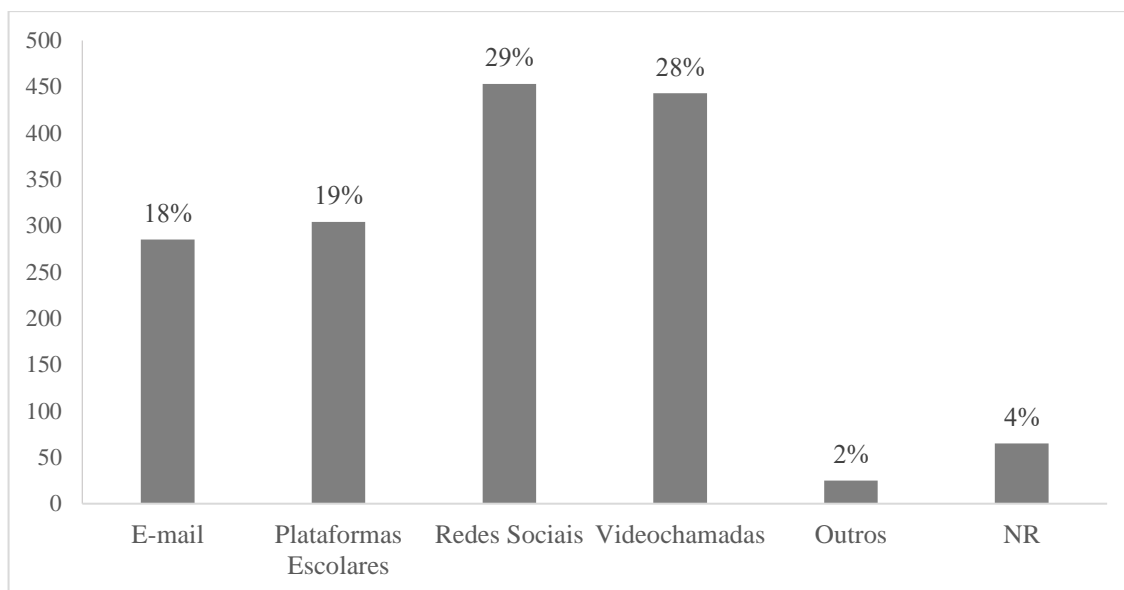
Itens do questionário	Grupos etários	n	Z	r	Dimensão de efeito
Momentos de estudo	^{a)} G4 vs G3	760	2,843	0,103	Pequeno
	^{b)} G4 vs G1	802	6,43	0,227	Médio
	^{c)} G4 vs G2	653	6,46	0,253	Médio
	^{d)} G3 vs G1	862	3,59	0,122	Pequeno
	^{e)} G3 vs G2	713	4,03	0,151	Pequeno

Sentimento de saude	^f G4 vs G2	653	3	0,117	Pequeno
	^g G4 vs G1	802	5,93	0,209	Médio
	^h G3 vs G1	862	5,34	0,182	Pequeno

A forma de contacto entre professores e alunos ocorreu, fundamentalmente, através das redes sociais e das videochamadas (Figura 2).

Figura 2.

Frequência da forma de contacto com os professores.



No que respeita à importância atribuída pelas crianças e jovens à participação nas aulas, salientamos que a maioria dos alunos (95%) teve aulas a distância (Tabela 4).

Tabela 4.

Frequência da participação nas aulas, dos momentos de avaliação e das tarefas escolares.

Itens do questionário	Sim		Não	
	n	Porcentagem	n	Porcentagem
Ensino a distância	1445	95%	84	5%
Testes a distância	550	36%	979	64%
Tarefas escolares	950	63%	579	37%

Quanto à avaliação propriamente dita, este número decresceu, uma vez que apenas 36% dos inquiridos afirmaram ter feito testes de avaliação durante o período em que foram impedidos de frequentar a escola.

No item relacionado com a quantidade de tarefas escolares, 63% da amostra considerou ter muitas tarefas para fazer durante os meses de ensino a distância.

4. DISCUSSÃO

Face à pandemia da COVID-19, foram implementadas medidas de confinamento social. As escolas encerraram, passando o ensino a ser feito à distância e, embora já regulamentado em Portugal (Ministério da Educação, Portaria 359/2019, de 8 de outubro), não deixou de representar uma grande mudança nas rotinas de todos os seus intervenientes, as crianças e jovens e os seus professores.

De realçar a situação de muitos pais, que passaram a ter a difícil tarefa de conciliar os seus trabalhos com a necessidade de ajudar os filhos durante os meses passados em casa, o que também trouxe repercussões para a saúde mental (Wu et al., 2020).

As formas de pedagogia tiveram de ser alteradas e o regresso da designada “Telescola” passou por uma das soluções (Gonçalves, 2020). Para além disto, as aulas começaram a ser lecionadas à distância, maioritariamente, por videochamada, através de aplicações que o permitissem, bem como com o recurso às redes sociais, de resto acessíveis à quase totalidade da nossa amostra.

Pelos resultados anteriormente expostos, um dos grupos etários que revelou ter menos contacto com os professores durante os meses de isolamento social foi o do Ensino Secundário, podendo ser uma das justificações possíveis a retoma das aulas presenciais exclusivamente para as disciplinas sujeitas a exame (Presidência do Conselho de Ministros, Decreto-Lei n.º 20-H/2020, de 14 de maio) e o conseqüente contacto com apenas uma parte dos respetivos docentes. Também foi este o grupo que, segundo a sua perceção, menos manteve os horários de estudo em relação ao período pré-confinamento (Tabelas 2 e 3).

Perante este cenário de isolamento social, uma das preocupações foi o impacto que tal situação teve na saúde mental das crianças e jovens. A carga de trabalho escolar aumentou, tal como se verificou para os alunos da amostra (Tabela 4), o que, por si, constitui um fator de *stress* para os mesmos. A saudade de voltar à rotina, de estar com os amigos na escola, era um sentimento que se previa (Alcobia et al., 2020), especialmente nas idades mais baixas, facto que também é condizente com os resultados por nós alcançados.

5. CONCLUSÕES

Perante a COVID-19, que se alastrou por todo o mundo de forma galopante e que impôs o confinamento social em vários países, a população em geral deve passar a valorizar cada momento e investir em tempo de qualidade com os próximos, tendo em atenção as restrições decorrentes da situação sanitária atual.

As medidas adotadas para manter os serviços educativos sustentaram-se em atividades de ensino à distância, com recurso a diferentes tipos de plataformas e foram, na medida do possível, implementados e desenvolvidos novos métodos e recursos pedagógicos que permitiram substituir, em parte, as aulas presenciais. No entanto, as soluções adotadas ficaram aquém do desejado, face a novas problemáticas, em parte, pela perda dos pares e do acesso ao espaço ímpar de socialização que é a escola.

Tais situações devem ser resolvidas urgentemente através de, por exemplo, a prestação de apoio psicológico às crianças e jovens, uma vez que o isolamento social trouxe um conjunto de efeitos negativos para a saúde mental deste grupo etário (Jiao et al., 2020) e, não menos importante, o acesso ao ensino para aqueles que não tem meios necessários para o ter a partir de casa.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado na UNICID do IPC - ESEC, no decorrer de uma Bolsa de Iniciação à Investigação no âmbito do Apoio Especial "Verão com Ciência", FCT-IPC-i2A-CERNAS/Escola de Verão/BII-01-071, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, atribuído à “Escola de Verão Investigação para a Sustentabilidade e o Desenvolvimento”, do i2A - CERNAS, do Instituto Politécnico de Coimbra, na área científica Ciências Sociais Aplicadas ao Estudo dos Impactos da COVID-19.

REFERÊNCIAS

- Alcobia, I., Claro, C. & Esteves, M. (2020). O olhar das crianças/adolescentes sobre a pandemia Covid-19 e a psicologia. *Revista INFAD de Psicología - International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 249-256.
- Bailey, J. & Shaw, O. (2020). Analysis: How are families navigating COVID-19? This week-by-week survey of 500 parents has some answers. *The 74Million*. <https://>

- www.the74million.org/article/analysis-how-are-families-navigating-covid-19-this-week-by-week-survey-of-500-parents-has-some-answers/. Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Dutra, J., Carvalho, N., & Saraiva, T. (2020). Os efeitos da pandemia de covid-19 na saúde mental das crianças. *Pedagogia em Ação, 13*(1), 293-301.
- Flores, M., Eusébio, A. & Palmira A. (2020). Ensino e avaliação a distância em tempos de COVID-19 nos ensinos básico e secundário em Portugal. Braga: CIEC - Universidade do Minho.
- 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*.
- Gonçalves, S. (2020). Education in the Context of the Pandemic: A Look at the Case of Portugal. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 12*(1), 78-85.
- Jiao, W., Wang, L., Liu, J., Fang, S., Jiao, F., Mantovani, M. & Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *The Journal of Pediatrics, 221*, 264-266.
- Margolius, M., Lynch, A., Jones, E., & Hynes, M. (2020). The state of young people during COVID-19: Findings from a nationally representative survey of high school youth. *America's Promise Alliance*.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa: ReportNumber.
- Ministério da Educação (2020), Portaria 359/2019, de 8 de outubro.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual*. Open University Press.
- Presidência da República (2020), Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março.
- Presidência do Conselho de Ministros (2020), Decreto-Lei n.º 20-H/2020, de 14 de maio.
- Educators for Excellence (2020). *Voices from the classroom: A survey of America's teachers on Covid-19 related education issues*. Boston.
- Wu, M., Xu, W., Yao, Y., Zhang, L., Lei, G., Fan, J. & Chen, J. (2020). Mental health status of students' parents during COVID-19 pandemic and its influence factors. *General Psychiatry, 33*(4).

CAPÍTULO 110
REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CONTINUADA
ATRAVES DE ASSOCIAÇÕES OU CONSÓRCIOS

Maria do Carmo Duarte Freitas

1. INTRODUÇÃO

É nos períodos de crises que proliferam ideias emergentes, originais, inovadoras e importantes.

Desde de março, engenheiros e médicos de todo o mundo se mobilizaram em busca de um respirador artificial de baixo custo. No Brasil as universidades apresentaram ideias desde novos respiradores até produção de álcool gel em suas instalações. Diante da pandemia tivemos universidades, empresas de automóveis e tecnológicas fabricando máscaras contra a Covid-19. Além de iniciativa para imprimir “protetores faciais” em impressoras 3D.

Por outro lado, as tendências ainda que minoritárias, que não estavam decolando se tornaram necessária, tais como: Educação a distância - um dos principais protagonistas e o teletrabalho. A inovação em face da pandemia torna-se a primeira necessidade!

A maioria das empresas reavaliam suas estratégias e se reestruturam para competir com mais eficácia, passando a aproveitar as oportunidades geradas pelas mudanças com o intenso uso da tecnologia e teletrabalho. Mudanças que redefinem o pensamento dos profissionais e pesquisadores sobre sua postura frente aos valores culturais impregnados nas empresas. O conhecimento está se expandindo e mudando, profissionais de todas as áreas precisam dispor e trocar informações sempre atualizadas, em benefício de suas atividades de trabalho e de sua vida de um modo geral, fazendo uso das tecnologias digitais.

Há uma necessidade urgente que docentes das universidades estabeleçam relações mais firmes com representantes de negócios e indústrias. Em todos os níveis, os cursos profissionalizantes apresentam conteúdo e fazem uso das diferentes formas de oferta Educação online.

Estuda-se com as organizações estão revendo suas estratégias quanto à educação profissional e se reestruturam na busca de melhorar o nível competitivo de seus colaboradores. Defende-se nesta reflexão a ideia, que as pequenas empresas ou pessoa jurídicas se unam em associações ou consórcios para formação profissional adequada aos grupos de profissionais liberais autônomos, observando-se suas necessidades e foco do ramo de atuação no mercado de trabalho.

No ambiente da construção civil a ênfase na formação continuada do engenheiro e arquiteto se justifica na medida em que cresce as inovações em processos, tecnologia de automação e sistemas inteligentes. Ainda aumenta a percepção sobre a importância de que tenham uma infraestrutura para gestão da informação e do conhecimento, pilares sustentadores da geração de tecnologia e do aumento da produtividade das nações, são áreas da gestão de projetos.

2. MATERIAL OU MÉTODO

Esta reflexão é um ensaio de natureza aplicada e busca refletir sobre a educação profissional em empresas que precisam competir num cenário mais acirrado e competitivo. Quanto a abordagem da pesquisa é definida como qualitativa e estudo de caso.

As técnicas aplicadas são observação, entrevistas e pesquisa documental foram realizadas em cinco obras visitadas, tendo duração de aproximadamente oitenta minutos.

Ao longo da visita foram feitas perguntas relacionadas ao programa de formação profissional, seguida de entrevistas com os responsáveis pela empresa e acesso a documentação disponível.

3. DESENVOLVIMENTO

As reflexões propostas toma por base alguns autores importantes sobre o tema e avança com as observações e documentos consultados nas construtoras visitadas. A reflexão em especial conduz a uma proposta que as empresas pequenas ou profissionais liberais tenham oportunidade de receber educação formal de baixo custo se associado a outros da mesma área de atuação.

2.1. Formação profissional em empresas brasileiras

O final da década de 80 trouxe consigo muita euforia pela oferta de programas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos baseado em tecnologia para as empresas nacionais (Tomei, 1988). As empresas brasileiras e, em especial – a indústria da construção, convivem com problemas que vão desde a necessidade de sobreviver com poucos recursos até a alta rotatividade dos empregados, que requerer respostas rápidas à sua qualificação e formação. Esta situação motiva as grandes organizações a adotarem políticas educacionais, dado que o conhecimento é cumulativo e as deficiências oriundas da qualidade da educação formal se refletem negativamente no processo de produção.

Na prática, ao longo dos anos, a formação profissional nas empresas brasileiras vem sendo feita mediante reuniões, seminários, treinamentos e encontros. Para os primeiros escalões ou aqueles que ocupam cargos de chefia são oferecidos cursos fora da sede, sem muita garantia de aprendizagem do que é ensinado, pois a condução do processo de treinamento (educacional) está centrada no instrutor (professor).

Nos últimos anos a busca do entendimento de como se realiza o processo de aprendizagem no próprio trabalho tornou-se importante. Na visão organizacional, o ensino on-the-job nada mais é do que administrar contingências de aprendizagem. Para as empresas isso significa treinar com metodologias adequadas, recursos tecnológicos e buscando formar o indivíduo até o limite de suas potencialidades para atender as necessidades da organização.

Os empresários se queixam das dificuldades de se manterem atualizados e se tornarem competitivos, pois as grandes organizações montam seus próprios centros empresariais de treinamento ou escolas, com respaldo na economia administrativa de escala. Outras, por sua vez, buscam nas Instituições de Ensino Superior – IES – apoio e orientação para capacitar e treinar seus funcionários (Freitas, 2003). Historicamente na Indústria da Construção Civil, os investimentos em formação profissional são tímidos, por uma variedade de aspectos que acentuam o chamado atraso tecnológico e organizacional do setor, principalmente na área de processos construtivos.

Nos últimos anos, o setor de construção de edificações começou o processo de industrialização e de tecnologias. Porém, constata-se ainda que o setor apresenta escassez de recursos humanos qualificados para utilização adequada das tecnologias. A gestão dos novos processos produtivos exige dos engenheiros e de seus pares o desenvolvimento de

múltiplas competências e habilidades. Ter iniciativa, ser criatividade, saber trabalhar em equipe e em grupos polivalentes é uma das metas requeridas nos programas de formação profissional.

Os profissionais entrevistados percebem a necessidade de estarem atualizados, em especial, os engenheiros e arquitetos que atuam na área de projetos na indústria das construções, por lidarem com temas importantes, tais como: novos modelos de informação e de conhecimento (pilares sustentadores da geração de tecnologia), inovações em processos, implantação de tecnologia de automação, sistemas inteligentes e o aumento da produtividade das nações.

O ensino de engenharia no Brasil passa por transformações com a aprovação das Novas Diretrizes Curriculares (DCNs) em 2019, em especial, a adequação do perfil do egresso e a formação por competência exigida requer uma revisão das metodologias de ensino. Além de modificar a ênfase no conteúdo das matérias específicas para um enfoque centrado na formação do estudante. Exigem que o profissional atue na gerencia e tenha características cognitivas (tais como: compreensão, análise, adaptação, associação e organização, entre outras) capazes de transformar em produtos e serviços os conhecimentos e a tecnologias que domina. Aprender a aprender, aprender a compreender e aprender a agir por si mesmo num fluxo contínuo tornou-se condições indispensáveis para o engenheiro/arquiteto que convive com as mudanças tecnológicas introduzidas no mundo do trabalho.

As novas necessidades do mercado de trabalho e as descobertas sobre os mecanismos de aprendizagem e processamento da informação demandam um exame sobre como manter os profissionais que atuam na construção, em especial – gestão de projetos, num processo de educação ao longo da vida. Para considerar o conhecimento acumulado sobre a natureza das capacidades cognitivas humanas – percepção, memória, raciocínio, conhecimento e representação mental, aprendizagem, linguagem e comunicação, etc. – é preciso romper com os formalismos do ensino tradicional, a estrutura linear e compartimentalizado dos programas, que privilegiam a aprendizagem da técnica, subestimando suas implicações.

2.2. As Tecnologias aplicadas na educação profissional

Confirmou-se que as dificuldades e limitações da educação à distância passam por problemas de natureza política, social, financeira e humana (Freitas, 2003). Ao longo destes últimos anos a universidade tem contribuído com as empresas nas atividades de pesquisa e desenvolvimento de produtos; além de gerir o processo de formação, qualificação e reciclagem de pessoas.

As tecnologias proporcionam aos profissionais de todas as áreas o acesso a diferentes conteúdo. Além de disponibilizar a quem deseja informações novas e um ensino distribuído; uma formação individualizada com aperfeiçoamento na comunicação entre estudantes e professores. Estes benefícios oriundos, em especial da Internet, na educação têm incrementado o aprendizado.

Os empresários e profissionais entrevistados observa-se que surge um mercado em crescimento no domínio da aprendizagem à distância, em função de que as organizações estão descobrindo que a aprendizagem utilizando as tecnologias tem muitos dos atributos exigidos na gestão do conhecimento. No entanto, destacam que para o caso das empresas visitadas, os custos são altos em relação ao pequeno número de colaboradores.

Destacam que é nítida a mudança no conceito tradicional de treinamento em sala de aula pela fusão do e-learning com a gestão estratégica do conhecimento – fortalecido pela pandemia COVID-19.

Neste caso, a formação profissionalizante oferece possibilidades de experimentação de tecnologias, de processos, produtos e serviços. Tendo um potencial de agilizar o aprendizado e atingir um número maior de beneficiários, por meio do uso de um sistema de inter-relação virtual. Por exemplo, é possível ofertar cursos a distância e utilizar um sistema de informação que permite a troca de ideias que atualiza constantemente o conhecimento gerado por seus membros.

A realidade destas empresas do setor da construção civil do Brasil apresenta-se na forma de pequenas empresas ou profissionais autônomos que atuam em todas as áreas. A gestão de projeto é o caso mais claro, em geral, os projetistas de arquitetura, estrutura, elétrica, hidráulica trabalham sozinho ou em pequenos grupos associados. Na prática, as empresas construtoras definem os profissionais de projetos para cada novo empreendimento que costumam trabalhar em conjunto e aos poucos criam laços de afinidades que se consolidam em todos projetos.

Estes empresários – engenheiros/arquitetos autônomos ou pequenos escritórios de projetos – com sérios problemas econômicos, ainda, convivem com o dilema de

sobrevivência diante da oscilação do mercado e dos preços de software BIM. Para eles, discutir sua formação profissional ou de seu colaborador é um assunto secundário. No entanto, é importante começar a prepará-lo, mostrando também os ganhos oriundos por estar preparado para competir com seus concorrentes.

A atenção dada aos profissionais que atuam em projetos se justifica, dentre outras coisas, pelo fato de que emulam em escala com as grandes construtoras nas atividades iniciais e finais da cadeia de valor dos empreendimentos construtivos. Por serem pequenas, em muitos casos, são ágeis na produção e vencem a complexidade de funções, embora haja um comprometimento em competências básicas. Profissionalmente, mesmo sendo projetista, o empresário de qualquer setor precisa para exercer sua função ter conhecimentos, habilidades, atitudes e competências nas áreas administrativas e financeiras. Formação que normalmente aprende no exercício da profissão, sem devida orientação ao seu próprio negócio.

4. ASSOCIAÇÕES OU CONSÓRCIOS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CONTINUADA

Daí, a proposta de reuni-los em associações ou consórcios para educação profissional e continuada. Com a possibilidade oferta cursos em pacotes que utilizem a infraestrutura de sistemas de informações com uso intenso das novas tecnologias. Dado que desta forma não exige espaço geográfico, as atividades podem ser realizadas remotamente, em boa parte da organização e os recursos empregados tendem a estar voltado para atender as metas de negócios dos profissionais e empresas em que atuam.

Pressupõe-se que uma organização ao aproximar seus funcionários, parceiros e fornecedores por meio da educação possibilitará que haja melhoria dos processos e negociações entre os pares. Assim, oportuniza-se a superação das dificuldades e limitações individuais, além de aumentar a capacidade de competir por meio da diferenciação de seus produtos e também pelo custo.

O campo da educação profissional – formação ao longo da vida ou continuada – representa um campo de domínio particularmente favorável para o estabelecimento de alianças entre a Universidade, Associações, Sindicatos, Empresas, profissionais autônomos e consultores profissionais. Estudos recentes apresentam modelos de decisão que reúne condições para identificar e buscar soluções rápidas para profissionais liberais,

empresas públicas e privadas de pequeno, médio e grande porte, que individualmente ou coligadas por meio de cooperativas, busquem se tornar competitivas nos momentos de turbulência e complexidade do mercado mundial.

Por exemplo, o Método de apoio a decisão para educação corporativa - MADEC - sugere um relacionamento entre empresas e parceiros (funcionários e fornecedores) baseado na confiança e na interdependência pela partilha de recursos tecnológicos e financeiros. O método estimula fazer uso das tecnologias de formação profissional à distância e a gestão administrativa de parcerias com a criação de organizações virtuais, produzidas pela base de conhecimento e experiência gerada entre os parceiros (Freitas, 2003).

Desenvolver um programa de educação profissional, para uma única empresa, com um pequeno número de funcionários e que precisa manter-se competitiva e atualizada é muito oneroso. Os recursos são escassos nas pequenas empresas. A Academia ACCOR mantém programas educacionais básicos e práticos. Esses programas proporcionam formação dos níveis gerenciais aos inferiores das marcas que trabalha, composta por um conglomerado de empresas de grande, médio e pequeno porte espalhado pelo espaço geográfico nacional. A partir desta experiência, Freitas (2003) sugere reunir Micro e Pequenas Empresas em grupos por afinidades ou especialidades (cluster), de modo que fique mais fácil montar programas adequados à formação das organizações.

Há uma aproximação grande entre as organizações e as novas tecnologias, percebe-se que esta junção tende a transformá-las em uma única tarefa. Fatos que junto a outros típicos do tema formação profissional favorecem o surgimento de organizações virtuais fazendo uso da abordagem de Strausak (1998) que as define como uma rede temporária de empresas independentes, instituições ou indivíduos especializados que, através do uso das tecnologias, reúnem-se para compartilhar recursos e conhecimentos, gerando soluções globalizadas e conduzindo a uma posição de liderança competitiva.

A propõe-se reuni-los num sistema de interempresas para gestão eletrônica de programas de formação profissional, unindo as empresas virtualmente na troca de informações e na gestão de projetos em comuns. Parte-se do conceito tem-se que *virtualis* é originário do latim medieval, deriva de *virtus* que é força, potência. E aplica-se o significado de ausência da existência ou uma presença intangível (Lévy, 1996).

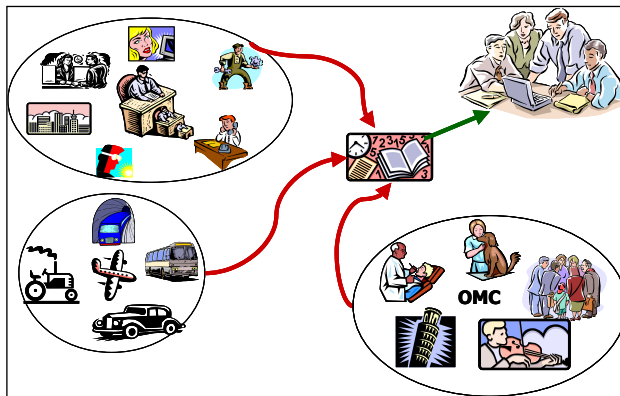
Nesse caso, os grupos adotam o conceito de *clusters* – reunião de empresas com interesse em colaborar quando surgem oportunidades de negócio (no caso, necessidade

de programa de atualização e educação profissional). Raelandt e Hertog (1999) definem cluster como uma rede de firmas independentes (incluindo fornecedores especializados conectados entre si de modo a obter uma cadeia produtiva) e que, eventualmente, agregam ainda alianças estratégicas com universidades, centros de pesquisa, consumidores. De posse desse conceito, propõe-se reunir de um lado, um grupo constituído por empresas com interesses em desenvolver um programa de educação profissional, e do outro, buscar no mercado outro grupo de empresas - profissionais para fornecer produtos educacionais adequados aos anseios dos primeiros.

A tendência mundial é que indivíduos e empresas sejam reunidos em cooperativas, associações ou consórcios. No campo profissional, as pessoas que atuam no mesmo ramo de negócio competem entre si, porém o SER competitivo, atualmente, requer alianças em todos os níveis. Dessa maneira, o artigo defende a ideia, que através das associações de classe sejam oferecidos produtos educacionais adequados às empresas ou aos grupos de profissionais liberais autônomos, observando-se as necessidades e foco do ramo de atuação no mercado de trabalho. Por exemplo: cursos de educação continuada para profissionais que atuam na construção (projetistas arquitetura, elétrica, estrutura, incêndio, paisagismo, empresas copadoras, construtoras, consultores, etc) (Figura 1).

Figura 1.

Consórcios de Empresas - Profissionais por Área Afins



Uma vantagem adicional do modelo é que a gestão da educação fica a cargo do grupo, que receberá apoio e incentivo por investir em sua qualificação. Caso optem por uma tecnologia baseada na WEB, favorecem a criação de comunidades virtuais de formadores e formandos que se interessam por manter ativa e atualizada as suas competências em áreas especializadas do saber e do saber-fazer.

Os objetivos e estratégias de negócios dessas comunidades fomentarão as relações entre fornecedores comuns e favorecerão a partilha de tecnologias, clientes e canais de distribuição. Também permitirá trabalhar com o conceito de business clusters, dada a concentração geográfica de negócios similares, relacionados e complementares, com canais ativos para transações de negócios, comunicações e diálogo, que partilharão infraestrutura especializada, mercados de trabalho ou serviços, e que enfrentarão em conjunto oportunidades e ameaças (ROSENFELD, 1995).

A maioria dos profissionais tem de se adequar por conta das tecnologias com aquisição de novas habilidades. Na área de projetos, o surgimento do computador e dos programas de desenho dizimou com a profissão dos desenhistas. A atividade sumiu e hoje a preocupação é a recolocação desse profissional no mercado que antes atuavam em pranchetas tiveram que ser requalificados para trabalhar com AUTOCAD.

A recolocação é um movimento mais característico da modernidade da gestão de pessoas com maior a mobilidade dos indivíduos no mercado, a maior longevidade profissional e o encurtamento das carreiras. Portanto, urge a necessidade de alternativas para manter os profissionais da engenharia e arquitetura que trabalham em projetos sempre atualizados.

5. CONCLUSÕES

A tendência mundial é que indivíduos e empresas sejam reunidos em cooperativas, associações ou consórcios. A informática e a tecnologia baseadas na Internet tomaram conta do espaço empresarial. Na educação geral e profissional, a cada dia surgem novos ambientes de aprendizagem, os cursos preparam conteúdo, quer seja para usar numa sala de aula tradicional ou na rede virtual.

Propõe-se que em grupo – os profissionais que atuam na gestão de projetos – por meio, de cooperativas ou consórcios tenham cursos de educação continuada. Mantendo-se competitivas se favorecem nas relações com fornecedores comuns e na partilha de tecnologias.

Os ganhos passam pelo rateio das despesas e na oferta de formação em áreas específica necessárias à atividade: gestão de projetos. Profissionalmente, a função requer conhecimentos, habilidades, atitudes e competências nas áreas administrativas e financeiras, além dos técnicos. Com o advento da tecnologia a maioria desses

profissionais precisa se adequar, adquirindo novas habilidades e sendo ágeis na atualização de seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. 2019.
- Freitas, M. C. D. (2003). Educação Corporativa: um método de apoio à decisão para implantação nas organizações empresariais. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). UFSC.
- Levy, Pierry. (1996) [Quést-ce que ce virtuel?] O que é o virtual?/Tradução de Paulo Neves. – São Paulo: Ed. 34, 160p. ISBN 85-7326-036-X
- Rosenberg, Marc J. (2002) E-learning: Estratégias para a transmissão do conhecimento na era digital. (Tradução: Luciana Pentenado Miquelino). São Paulo: Makron Books.
- Strausak, Nicole. (1998) Resumée of VoTalk. In: SIEBER, Pascal, GRIESE, Joachim (eds). Organizational Virtualness. Proceedings of the VoNet - Workshop, April 27-28, 1998. Bern, Simona Verlag Bern, p. 9-24.
- Tomei, Patrícia Almeida. (1998) Análise comparativa dos programas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos: Brasil – Estados Unidos. 1988. Tese (Doutorado em Economia e Administração) - FEA - Universidade de São Paulo, São Paulo.

CAPÍTULO 111
NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19: REFLEXÃO SOBRE
PROFESSORES E SUAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS.

Maria Selma Lima do Nascimento

1. INTRODUÇÃO

Sem dúvida o cenário global da Pandemia do Covid-19 mudou de forma brusca nossos costumes e maneiras de agir, aprendemos a lidar com situações antes não vista e aprendemos a replanejar na vida e na profissão. Nesse contexto, os profissionais da educação vivenciaram uma necessidade urgente diante da mudança global de rever as habilidades tecnológicas dos professores, tendo em vista a necessidade repentina de substituir as aulas presenciais pelas aulas online, onde o uso da tecnologia é um fator necessário no processo de aprendizagem.

O estudante é considerado no atual cenário um nativo digital, pois demonstra habilidades e domínio dos meios tecnológicos. Com isso, o profissional da educação desse século deve mostrar que têm essas habilidades e competências para que possa fluir o processo de ensino aprendizagem. Para Rosa (2020) a Pandemia nos conduziu a uma urgência, onde as aulas remotas foram a solução mais eficaz no momento em que vivenciamos mudanças no âmbito educacional, a autora acredita também ser uma nova etapa da educação que passa a ser mediada pela tecnologia.

A UNESCO (2020a) relata que com a pandemia escolas e universidades fecharam suas portas, esse ato engloba uma perda inestimável ao processo educacional e a todos envolvidos no processo educacional, pais, professores, alunos, familiares, se viram diante de uma situação incomum. Assim, a UNESCO adverte também que o Covid-19 espalhado pelo nosso planeta trouxe inúmeros problemas globais trazendo diversas crises em diversos setores mundiais, afetando todos os aspectos da nossa vida através de diversas categorias: econômicas, culturais, geográficas e ambientais. A ESD (Education for Sustainable Development) prevê ações até 2030 uma década de ações cujo objetivo é a progressão através do SDGs (Sustainable Development Goals) onde no SDG 4 prevê

mudanças e melhorias na qualidade da educação e o processo de inclusão no meio educacional e social.

Portanto, ao se preocupar com a real situação da educação a nível mundial a UNESCO (2020b) organizou no dia 22 de outubro desse ano, na França, uma reunião de maneira virtual com vários governos de diversos países, onde o objetivo maior foi a revitalização da educação mundial durante e pós-pandemia do COVID-19. Diversos países foram representados, a instituição contou com o apoio de governos de Noruega, Gana e Reino Unido, a meta a alcançar seria assegurar compromissos de líderes mundiais diante do financiamento da educação nesse contexto atual de pandemia, bem como ações prioritárias para o ano de 2021. O objetivo maior desse evento trata-se de garantir que não haja um retrocesso das grandes conquistas mundiais atreladas à educação.

Várias temáticas foram abordadas neste evento aqui mencionamos: proteção doméstica e financiamento internacional da educação, reabrir escolas com segurança: os desafios para a saúde e educação, focalizar em igualdade, inclusão, igualdade de gênero, repensar o ensino e o aprendizado, conectividade e tecnologia para o aprendizado. Todo o esforço da reunião visa em repensar os novos caminhos da educação diante do cenário atual. (Unesco, 2020c).

Para Ananga (2020) a situação que o mundo enfrenta com o COVID-19 é muito crítica, pois são muitos os desafios que temos e iremos enfrentar em especial relacionados à educação, pois não é fácil manter o foco dos alunos e professores no processo de ensino aprendizagem diante desse contexto pandêmico. Sendo preciso desenvolver novos modelos, baseados na inovação e novas maneiras de entregar conteúdos, fazer conexão com os alunos, pois sabemos das reais estruturas dos ambientes educacionais especialmente no que diz respeito à infraestrutura, recursos que a escola dispõe que muitas vezes é inadequado para uma educação de qualidade.

Neste sentido, essa realidade é bem presente no Brasil, Costa e Sousa (2020) discute que mundialmente a suspensão das aulas presenciais foi necessária em mais de 156 países, em todo o mundo, afetando aproximadamente 80% dos alunos em todo o mundo.

2. COVID-19 E O ENSINO REMOTO.

Para Moreira, et ál. (2020) relembra que os professores não estavam acostumados ao ambiente de aulas online no seu dia a dia escolar, mas devido à expansão colossal do

Coronavírus de forma emergencial os professores e intuições de ensino se viram diante de um problema cuja saída foi a implementação das aulas online. Essa surpresa afetou a muitos, pois os professores não estavam preparados para esses novos desafios e muitos alunos por razões sociais e econômicas não possuíam os recursos tecnológicos para participar das aulas ministradas dessa nova maneira.

Assim, a suspensão das aulas presenciais foi inevitavelmente a maneira encontrada por professores e autoridades do mundo inteiro, tendo em vista o cuidado no controle do vírus, como também poupar a vida de muitas pessoas que participam amplamente do ambiente escolar, aqui ressaltamos: professores, pais, alunos, pessoal de apoio, diretores, e todos envolvidos o processo de ensino aprendizagem.

Com essa nova realidade os professores brasileiros começaram a modificar suas práticas e metodologia diante do ensino remoto. Os professores começaram agravar vídeos, aprenderam a trabalhar com a Vídeoconferência, “... como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom.”. Na maioria dos casos foram utilizados de forma muito instrumental, de forma apenas a transmitir conhecimento, de certa forma a prática pedagógica. (Moreira, et ál., p. 2, 2020).

A comunicação no ambiente digital também exigiu do professor uma postura, onde novos comportamentos necessários para o bom desempenho das atividades remotas, situação na qual não estavam acostumados anteriormente à pandemia. Além de transmitir conhecimentos o professor passou a guiar todo o processo de aprendizagem do aluno, desenvolvendo capacidades específicas de aprender a aprender, da autonomia e da autoaprendizagem. Nesse cenário o professor passa a ser mais cuidadoso ao acompanhar o aluno, motivá-lo, mediador, moderador, limitando os estímulos e emoções dos alunos. (Moreira, et ál., 2020).

3. FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Assim, Amorim (2020) observa que desempenho dos professores no cenário da Pandemia Global exige que esses profissionais um preparo, pois sabemos que com as novas habilidades os professores comprometem no desempenho do professor e alunos do processo de ensino aprendizagem. A relação trabalho, tempo e aprendizagem corrobora para a eficácia da aprendizagem nesse atual contexto.

Assim, segundo Hernández e De Barros Camargo (2018) diante dessa mudança necessária, a inclusão é assunto muito importante para reflexionar no momento da formação dos professores. A reestruturação do processo de formação é algo pertinente ao processo de inclusão educacional, respeitar as diversidades e as necessidades individuais dos alunos é fundamental para alcançar um potencial no aprendizado dos alunos respeitando seus limites e características pessoais.

Para isso, a UNESCO (2011) já compreendeu esse desafio quando menciona que a formação dos professores para a educação inclusiva é plena de desafios, oportunidades e mudanças. É muito significativo que esta temática seja abordada na formação inicial e continuada de professor, objetivando que os novos professores sejam mais conscientes com relação a esse assunto. Porém, as instituições de ensino têm que colaborar com essa nova disposição, tendo em vista que se trata do bem estar dos alunos e professores diante de uma realidade latente.

Cabero (2015, 2020) discute o modelo de formação de professores em novas tecnologias com base nos novos cenários envolvendo o treinamento e a comunicação. O objetivo central deve ser minimizar o espaço que existe entre os professores que não possuem afinidades com a tecnologia de maneira que flua o saber pedagógico dos profissionais da educação. A formação deve permitir momentos de reflexão, participação e dinamismo, abrindo novos horizontes no contexto da educação.

Da mesma forma, Hernández Fernández (2020) defende um modelo de formação onde as práticas inclusivas seja prioridade o trabalho dos professores, trabalhando princípio, concepções e mudanças sérias com relação à exclusão. Modificar o currículo permitindo todas essas observações e necessidades mais urgentes.

Para Imbernón (2010) o modelo de formação docente deve priorizar a inovação, o trabalho em equipe, a reflexão entre teoria e prática. Para que a transformação ocorra, faz-se necessário que no processo de formação a metodologia de participação, comunicação, observação, tomada de decisão, novas estratégias e intervenção.

4. COMPETÊNCIAS DIGITAIS

Para Perrenoud (2002) o termo competência simboliza saberes declarativos, procedimentais e condicionais. Portanto, para esse autor a competência implica m exercício que vai além da aplicação de saberes, envolve o raciocínio, antecipação, criação,

juízo, síntese e risco. A prática da competência está vinculada em nossos hábitos e trilha pelo caminho da percepção, do pensamento e da mobilização e da informação que memorizamos.

A respeito das competências digitais dos professores é pertinente rever as palavras de Castells (2003) onde trata da importância do uso da internet e da tecnologia em favor da educação. Em suas palavras ele reafirma que é preciso que os professores sejam qualificados para promover a competência digital necessário ao uso de sua profissão, entretanto diante do cenário educacional, não basta à qualificação, mas é indispensável uma reestruturação pedagógica, estrutural e de formação do professor.

As tecnologias no meio pedagógico são de suma importância, pois facilita as abordagens pedagógicas de sala de aula, direciona professor e aluno diante de um processo importante de ensino aprendizagem. Uma verdade nesse contexto é que apesar de estarmos em pleno século XXI alguns professores ainda não se sentem confortáveis ao falar e ministrar suas aulas com o uso da tecnologia como recurso pedagógico é preciso um processo de conscientização dos professores neste processo, pois sabemos que na realidade os alunos em sua maioria dominam os meios tecnológicos com muita facilidade. (Valente, 1993).

Segundo Vieira (2012) é preciso fazer uma reflexão a respeito do uso das tecnologias na educação e sua relação com o professor no processo educacional de ensino aprendizagem. Com a pós-modernidade novos paradigmas foram acrescentados na nossa sociedade e isso engloba o ambiente escolar, pois práticas culturais passam por uma flexão antes não vista, o que parecia ser inflexível torna-se capaz de mudanças flexível com a modernidade tecnológica.

Esse autor ainda menciona que diante dessa realidade percebemos que nessa última década o potencial tecnológico trouxe para nós mudanças muito significativas em todo setor de nossa sociedade. Aqui mencionamos o celular, o computador, a internet e demais recursos tecnológicos que se tornaram nossos companheiros do dia a dia. Pois, estamos cercados de tecnologia e de informação, nesse âmbito é importante que os professores repensem suas práticas e abranger grandes dimensões entre metodologias educativas e tecnologias. Repensar a formação tecnológica dos professores também é algo muito interessante, no entanto o professor deve apresentar um interesse não podemos abandonar o passado, porém devemos ter um olhar no futuro. (Vieira, 2012).

Segundo Arruda (2020) outro ponto importante a observar é que na história brasileira a esfera escolar é muito carente dos recursos tecnológicos, afetando assim o desenvolvimento nessa área. Essa condição se fortaleceu no decorrer da pandemia do COVID-19, com o fechamento das escolas, por causa do isolamento social e as aulas passaram a ser ministradas de forma online.

Nas palavras de Fernández Batanero e Hernández Fernández (2013), a globalização exige de nós algumas competências, em meio a Pandemia Covid-19, ressaltam a competência digital do professor, apesar dos grandes desafios contemporâneos, acreditam que conhecer melhor e manusear a tecnologia com a competência necessária é fundamental para o desempenho do processo de ensino aprendizagem, esse modelo está inserido nas metas e desafios da Agenda 2030 da UNESCO.

Assim, segundo Moreira, et ál., (2020) os professores precisam conhecer os softwares, e perceber qual melhor se adequa a sua necessidade pedagógica. As práticas pedagógicas didáticas também devem está voltada para o conhecimento coletivo para uma aprendizagem coletiva. A educação em rede requer uma participação responsável de todos os envolvidos no processo, primando pelos objetivos é possível construir o processo de aprendizagem coletiva diante da criação do novo. É evidente que os professores devem apresentar conhecimento ao manejar todos esses recursos tecnológicos por isso a importância da formação.

REFERÊNCIAS

- Ananga, P. (2020). Pedagogical considerations of e-learning in education for development in the face of COVID-19. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 310-321. <https://www.ijtes.net/index.php/ijtes/article/view/123/pdf>.
- Arruda, E.P. (2020). Educação, educação a distância e tecnologias digitais: perspectivas para a educação pós-Covid-19. *Pensar a Educação em Revista EaD no Brasil: atualidade e perspectivas*. 6(6), 1-13, ISSN 2446-8169.
- Cabero Almenara, julio (2015, mayo-agosto). Reflexiones Educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista tecnología, Ciencia y educación*. Número 1, páginas. 19 – 27. <http://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE>.

- Cabero, J.A. (2020). Julio Cabero Almenara y la brecha digital social de los hogares. Digital Future Society. <https://digitalfuturesociety.com/es/qanda/julio-cabero-almenara-y-la-brecha-digital-social-de-los-hogares/>
- Castells, M. (2003). A galáxia da internet. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Sao Paulo: Editora Schwarcz - Companhia das Letras.
- Fernández Batanero, J. M. & Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41.
- Hernández, A., & De Barros Camargo, C. (2018). Universidad de Jaén (España). Educación Inclusiva: Bases neurocientíficas y tecnológicas en inclusión y transculturalidad. Jaén (España)
- Hernandez, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues*. Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*, Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, J.A.M., Henriques, S. & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Rosa, R. T. N. da. (2020). Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus – o COVID-19!. *Revista Científica Schola, Santa Maria*, 6(1) 1-4. julho. [http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf).
- Unesco (2011). Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa: retos y desafíos. Extraído en 29 de abril de 2020. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-es.pdf>.
- UNESCO. (2020a). Education for sustainable development: a roadmap. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale=fr>.
- UNESCO. (2020b). UNESCO organiza a Reunião Global de Educação para definir prioridades para a recuperação da aprendizagem e proteger o financiamento após a pandemia. <https://pt.unesco.org/news/unesco-organiza-reuniao-global-educacao-definir-prioridades-recuperacao-da-aprendizagem-e>.

UNESCO. (2020c). Education post-COVID-19: Extraordinary session of the Global Education Meeting (2020 GEM). <https://en.unesco.org/news/education-post-covid-19-extraordinary-session-global-education-meeting-2020-gem>.

Valente, J.A. (1993). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: UNICAMP, São Paulo.

VIERIA, M. M. (2012). Educação e Novas Tecnologias: O Papel do Professor nesse Cenário de Inovações. *Revista Espaço Acadêmico, Maringá, 11(129)*, págs. 95-102.

CAPÍTULO 112

DÉFICITS EN LA ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN ESCOLAR CON ALUMNADO VULNERABLE EN EL CONTEXTO DEL COVID-19 EN GALICIA

Deibe Fernández-Simo y Xosé Manuel Cid Fernández

1. INTRODUCCIÓN

La evolución educativa de la adolescencia con medida administrativa de protección en Galicia no está representada en ninguna estadística oficial. En la actualidad no disponemos de información pública que nos permita comprobar la situación de este colectivo en el sistema educativo. El alumnado en protección está en una situación de invisibilidad en la escuela. Investigaciones previas vienen indicando que las tasas de abandono escolar de este colectivo son preocupantes (Stott, 2013; Sebba et al, 2015). Las estadísticas de las organizaciones del tercer sector que trabajan con este colectivo indican que en Galicia, en el periodo 2010-2017, el 80% de jóvenes de más 16 años no disponen del título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (IGAXES, 2018). El dato expuesto se obtiene de una amplia muestra compuesta por 3680 jóvenes con expediente de protección activo. Los datos correspondientes a 2017 indican que el 43,06% cursaba 3º de ESO con retraso académico. Repetir curso es un indicador relacionado con la exclusión educativa (Bolívar y López, 2009). La organización Jóvenes e Inclusión (2016) señala que el 75% del alumnado con medida administrativa de protección no supera los estudios obligatorios.

La situación derivada de la alerta sanitaria tiene incidencia en los procesos de exclusión escolar. Durante el primer estado de alarma, la adolescencia en protección ha visto como se han incrementado las dificultades para el seguimiento de la actividad académica (Fernández-Simo y Cid, 2020). La escuela no ha activado mecanismos específicos para atender al alumnado más vulnerable en un momento en el que el factor social asume un mayor protagonismo. Históricamente el sistema educativo y los recursos

especializados de atención a la infancia se han culpabilizado mutuamente de la etiología de la elevada exclusión escolar de este colectivo (Fernández-Simo y Cid, 2016).

La situación académica de la adolescencia en protección requiere que se activen mecanismos de apoyo. Es preciso profundizar en el estudio de la evolución educativa del colectivo (García-Molsosa, Collet-Sabé, & Montserrat, 2020). La alerta sanitaria ha incrementado la urgencia de visibilizar la realidad escolar de la juventud en dificultad social. La presente investigación se realiza con el propósito de analizar los mecanismos que se han establecido en Galicia para dar respuesta a las necesidades del alumnado en protección en el contexto de la pandemia

2. MÉTODO

En el mes de marzo, coincidiendo con el estado de alarma, se inicia una investigación cualitativa que pretende analizar la actuación del sistema educativo con alumnado en protección. En el mes de septiembre arranca un nuevo curso escolar en el marco de la situación excepcional derivada de la alerta sanitaria del COVID 19. Coincidiendo con el inicio de actividad del sistema educativo, se pone en marcha la segunda fase del estudio que es la que se presenta en este trabajo. Son los propios jóvenes en vulnerabilidad y los equipos educativos que trabajan en los recursos que los acompañan los que manifiestan su perspectiva de la actuación de la escuela.

Se realizan seguimientos longitudinales mediante una muestra intencional compuesta por jóvenes en vulnerabilidad social con los que se analiza con detalle su propia situación (Parrilla, Gallego y Morriña, 2010). El interés de la investigación durante los seguimientos se centra en las siguientes cuestiones: la atención de la escuela a las dificultades sociales específicas de cada caso; la predisposición del profesorado a colaborar con los equipos socioeducativos del sistema de protección; la facilitación de medios para realizar las actividades virtuales; el trabajo con el alumnado de las competencias digitales.

Los seguimientos se inician el 14 de septiembre y finalizan el 23 de octubre. Continúan siete de los once jóvenes que participaron en la primera fase (Tabla 1). Se incorporan a la muestra tres participantes (SL12, SL13 y SL14). La edad media es de 18,4 años. Seis son de género femenino y cuatro masculino. Se realizan un total de 26

contactos, 15 telefónicos y 11 video llamadas, estas últimas se realizan por por whatsapp o skype.

Tabla 1

Muestra de jóvenes participantes en los seguimientos longitudinales

Código	Estudios	Género	Edad	Contactos	
				Telefónicos	Video llamada
SL1	2° GM	Femenino	19	1	1
SL2	1° GM	Femenino	20	2	1
SL6	1° GS.	Masculino	18	2	2
SL8	4°ESO	Masculino	18	1	1
SL9	1° GM	Femenino	18	2	0
SL10	1° BACH	Femenino	18	1	1
SL11	1° GM	Masculino	18	1	1
SL12	4° ESO	Femenino	18	1	2
SL13	1° GM	Masculino	18	2	1
SL14	2° BACH	Femenino	19	2	1

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

La información obtenida en los seguimientos se complementa con estudios de casos realizados con las propias figuras profesionales. La investigación analiza el proceder de la escuela en materia de inclusión escolar mediante el testimonio de alumnado vulnerable y de figuras profesionales externas al sistema educativo. Se desmontan las barreras disciplinares. Se destaca la conveniencia de estudiar el fenómeno educativo desde la óptica de otros actores implicados (Susinos y Parrilla, 2013). El diseño metodológico, propio de la teoría fundamentada, facilita la realización de entrevistas semiestructuradas construidas partiendo de la información obtenida en los seguimientos.

Se utiliza una muestra de 11 profesionales configurada por conveniencia. Tres figuras educativas que participaron en la primera fase no pueden continuar con el estudio. Deben de contar con una experiencia profesional mínima de 12 meses en recursos de atención a la infancia y a la adolescencia en dificultad social. La experiencia laboral media es de 67,5 meses. Siete profesionales trabajan en recursos residenciales y cuatro en comunitarios. Acompañan a un total de 45 adolescentes que cursan estudios de secundaria o post obligatorios (tabla 2). Entre el 27 de octubre y el 2 de noviembre se realiza una entrevista en profundidad vía Skype con cada profesional.

Tabla 2

Muestra profesionales participantes en el estudio de casos

Tipología recurso	Código	Estudiantes	Edad	Género	Meses de experiencia laboral
Residencial		1 F.P.B.	28	Femenino	31
	E1	2 SEC.			
	E2	1 BACH.	35	Femenino	63
		2 SEC.			
		3 F.P.B.			
	E3	2 SEC.	32	Masculino	49
	E5	3 SEC.	34	Femenino	101
	E6	1 F.P.B.	42	Masculino	142
		1 SEC.			
	E7	3 F.P.B.	46	Femenino	165
		1 G.S.			
		1 GM			
	E8	2 F.P.B.	41	Femenino	57
		1 BACH.			
1 G.M.					
1 G.S.					
Comunitario	E10	3 F.P.B.	25	Femenino	15
		1 SEC.			
	E11	1 G.M.	31	Femenino	21
		4 F.P.B.			
	E12	1 G.S.	39	Masculino	72
		1 BACH.			
		2 SEC.			
	E14	2 G.M.	39	Femenino	26
		3 SEC.			
		1 F.P.B.			

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

La intencionalidad de las entrevistas con profesionales es profundizar en los siguientes interrogantes: los mecanismos de la escuela para atender el factor social en los procesos de inclusión escolar; que espacios de colaboración hay para trabajar coordinadamente con el profesorado; los cambios introducidos en las dinámicas escolares durante el inicio de curso tras la situación derivada por el COVID 19; que actividades se

están realizando en el trabajo de las competencias digitales con el alumnado y que medios técnicos se facilitaron.

3. RESULTADOS

La escuela en Galicia inicia el curso continuando con la misma línea con la que afrontó el estado de alarma del mes de marzo. Se detectan déficits de acción socioeducativa en el factor social. Los resultados indican que el sistema educativo gallego no dispone de recursos generalizados a todo el alumnado con el que hacer frente a cuestiones de carácter social. “Lo habitual es que no se atiendan las problemáticas sociales de los chicos” (E2), afirma una educadora. “Nadie nos preguntó si teníamos algún problema personal o si había algún problema en nuestra vida,...se está iniciando curso con normalidad” (SL8), comenta un estudiante. Otra profesional argumenta que “desde los colegios actúan como si las dificultades sociales no fuesen con ellos y en una situación como la actual yo creo que esto es aún mas grave” (E14).

La colaboración entre docentes y figuras profesionales de los recursos especializados se desarrolla en un marco de improvisación. “No hay protocolos elaborados para hacer un trabajo conjunto por lo que la colaboración depende de la voluntad del profesor” (E1), afirma una educadora. Otra profesional argumenta que “hay profesoras que sí que se implican, pero lo hacen con carácter individual, lo frecuente es que los problemas de carácter social no los asuman como de su incumbencia y eso hace que las reuniones con nosotras sean realizadas para informarnos, pero no para trabajar conjuntamente” (E7).

No se detectan actuaciones específicas de carácter generalizado orientadas a facilitar el inicio de curso para el alumnado vulnerable. Los resultados indican que hay determinados centros educativos, o en algún caso parte del cuerpo docente, que por iniciativa propia muestran interés en las necesidades derivadas del factor social que puedan afectar al inicio de curso. “A mí nadie me preguntó cual es el motivo por el que aún estoy sin material ni si necesito algo (SL8)”, comenta un joven. Otro alumno manifiesta que “el tutor me preguntó si necesitaba algo o si tenía algún problema y está atento” (SL13). “Hay profesorado muy sensible a las necesidades de los chicos, pero no es una forma de actuar reglada sino que depende de cada persona y en nuestro caso a la mayoría de chicos no se les dijo nada de nada de si necesitaban algo” (E10), afirma una educadora.

Tabla 3

Estrategias de inicio de curso de la escuela gallega con alumnado en dificultad social en el contexto del COVID 19.

Categoría	Frecuencias	
	Seguimientos	Estudio de casos
Déficits en la adaptabilidad al factor social	SL1, SL2, SL6, SL8, SL10, SL11. SL12,	E1, E2, E5, E6, E7, E10, E11, E14
Dificultades en la configuración de espacios de acción socioeducativa compartida	SL1, SL2, SL6, SL8, SL10, SL11. SL12,	E1, E2, E5, E6, E7, E10, E11, E14
Déficit de actuaciones orientadas a facilitar el inicio de curso en el contexto COVID 19	SL1, SL2, SL6, SL8, SL10, SL11. SL12,	E1, E2, E3, E5, E6, E10, E11, E14
Ausencia de formaciones orientadas a fomentar las competencias digitales del alumnado	SL1, SL6, SL8, SL9, SL11. SL12, SL13	E1, E2, E3, E5, E7, E8, E10, E11, E12
Carencia de medios tecnológicos para cesión al alumnado en periodos no presenciales por cuarentena	SL6, SL8, SL9, SL10, SL11. SL12,	E2, E3, E7, E8, E10, E11, E12

Los resultados indican que, durante las primeras semanas del curso, no se trabajan las competencias digitales del alumnado ni se procura información sobre el nivel de interiorización de las mismas. “El problema que tenemos es que los chicos manejan bien el teléfono para relacionarse pero otra cosa es el manejo de programas como Word o saber utilizar plataformas en internet” (E5), manifiesta una educadora. “A nosotros nadie nos preguntó nada de nuestro nivel de informática ni nos ofrecieron darnos cursos (SL11), comenta un alumno.

El curso se inicia con incerteza sobre la facilitación de medios tecnológicos ante la posibilidad de un nuevo confinamiento. La disponibilidad de portátiles o tablets no es generalizada y depende de cada centro. En la mayoría de seguimientos y casos analizados no se ofrecen recursos tecnológicos durante la docencia virtual puntual, obligada por el

cumplimiento de cuarentenas de grupo. “No estoy acudiendo al instituto ya que una compañera es positivo y a parte de la clase nos dijeron de no ir por precaución...no nos dieron nada y tengo que usar el portátil que me dejan las educadoras” (SL12), dice una joven. Se detectan déficits organizativos de cierta gravedad. En varios centros educativos se establece que el alumnado alternará semanalmente aulas presenciales y virtuales. El propósito es no superar los límites de estudiantes por aula. Los primeros días no funcionan las plataformas digitales y en el momento en que se activan se detecta que hay profesorado que no las usa. Esta situación afecta a alumnado que está en modalidad virtual. “Es una vergüenza que manden a casa a los chicos una semana con la idea de darles clases virtuales y en todo el día no reciban una sola hora” (E3), comenta un educador. Otra figura profesional afirma que “en las primeras tres semanas no les dieron clases a los que estaban en casa y ahora hay profes que si otras que no” (E8).

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos del estudio indican que el sistema educativo gallego no diseñó estrategias específicas orientadas a incidir en el factor social. En el contexto de la alerta sanitaria derivada del COVID 19, el acompañamiento socioeducativo del alumnado con expediente de protección se realiza con un déficit de adaptabilidad a su realidad específica (Fernández-Simo y Cid, 2018). Las circunstancias concretas de este colectivo aconsejan que la escuela establezca dinámicas para favorecer la inclusión del alumnado con mayor vulnerabilidad social. En la primera fase de la investigación se había detectado como las circunstancias sociales y familiares del colectivo dificultaban la aplicación de metodologías docentes a distancia. El alumnado en dificultad social no tiene condiciones ambientales en sus domicilios que hagan factible la docencia no presencial (Murillo y Duk, 2020).

La escuela en Galicia inicia el curso con medidas pendientes de aplicación desde hace décadas, pero cuya urgencia se incrementan con la pandemia. Este es el caso de la implantación de estrategias de apoyo a las familias en dificultad social que ven agravada su situación con la pandemia (Reimers & Schleicher, 2020). Durante el estado de alarma no se establecieron recursos de apoyo a las familias para gestionar las dificultades y dinámicas familiares de forma efectiva (Orte, Ballester y Nevot-Caldentey, 2020). La puesta en marcha de acompañamiento socioeducativo permitiría paliar las situaciones de

vulnerabilidad (Amorós-Martí, Byrne, Mateos-Inchaurredo, Vaquero-Tiód, Mundet-Bolós, 2016).

La ausencia de mecanismos de actuación dificulta la inserción escolar del alumnado con mayor vulnerabilidad social, siendo la inoperancia de la propia institución educativa la que acaba condicionando la evolución académica de este colectivo (Portela, Nieto y Torres, 2019). Las figuras profesionales del sistema de protección destacan que la oportunidad de una acción socioeducativa compartida recae en el voluntarismo individual de cada docente. Es la suerte la que determina que seas acompañado por profesorado sensible a la dimensión social. El derecho a una educación equitativa no se afronta desde una perspectiva de sistema.

Los jóvenes tienen dificultades para seguir la actividad docente virtual tanto por la ausencia de medios técnicos como por el manejo de las competencias precisas. El alumnado cuenta con tecnología (principalmente smart phone) pero no dispone de los medios necesarios para seguir una actividad académica no presencial (Rodicio-García, Ríos-de-Deus, Mosquera-González y Penado, 2020). Los resultados señalan que la administración deja en manos de los centros educativos la facilitación de portátiles y tablets. Se detectan situaciones muy diversas que vulneran el derecho de todo el alumnado a contar con los mismos apoyos.

La dificultad de manejo de los medios tecnológicos no es afrontada con formaciones realizadas durante las primeras semanas del curso. La posibilidad de un nuevo confinamiento incrementa la incertidumbre sobre que estrategias seguirá la administración educativa para superar la improvisación acontecida durante el primer estado de alarma. El profesorado gallego considera que durante los meses de confinamiento la comunicación con el alumnado se ha realizado con muchas dificultades, la mayoría derivadas del factor social (Bermello, 2020). La adolescencia vulnerable está acostumbrada a utilizar servicios de internet y telefonía como medio relacional (Cobo y Narodowski, 2020; Álvarez-Sigüenza, 2019), pero presenta déficits en el manejo de programas, ficheros o impresión (Jiménez, Vega y Vico, 2016).

La escuela no establece estrategias para facilitar la adaptabilidad del colectivo. Los resultados señalan que la institución permanece pasiva ante las necesidades de carácter socioeducativo. El camino de la inclusión escolar requiere que las instituciones educativas pongan en marcha dinámicas proactivas. Investigaciones previas vienen demostrando que estrategias orientadas a la mejora del clima de aula reducen el impacto negativo de los

factores socioeconómicos y contextuales (Tourón, López-González, Lizasoain, García y Navarro, 2018). El compromiso de la escuela con la dimensión social facilita la superación de las dificultades contextuales. Una escuela implicada en la dimensión socioeducativa favorecerá la consecución de las metas del alumnado con mayor vulnerabilidad.

5. CONCLUSIONES

El sistema educativo gallego permanece ajeno a las necesidades socioeducativas del alumnado en protección. Alcanzar una escuela equitativa solo será posible si se activan mecanismos que faciliten que todo el alumnado cuente con las mismas oportunidades. La alerta sanitaria, derivada del COVID 19, ha permitido visibilizar, desde el exterior, la pasividad con la que actúa el sistema escolar ante los fenómenos de carácter social que afectan al alumnado. La escuela en Galicia tiene pendiente integrar prácticas socioeducativas que favorezcan la inclusión escolar de la infancia y de la adolescencia en dificultad social.

La escuela tiene el reto de ser un agente activo en la ruptura de la cadena de la exclusión social. La inclusión escolar del alumnado vulnerable favorecerá la justicia social. La juventud sin apoyo social tiene en el sistema educativo la esperanza de superar la situación de dificultad. Aguardemos que en el próximo curso se integre la perspectiva socioeducativa en el sistema educativo gallego.

REFERENCIAS

- 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), 203-23. <https://doi.org/10.24137/raeic.6.11.12>
- Amorós-Martí, P., Byrne, S., Mateos-Inchaurredo, A., Vaquero-Tió, E., Mundet-Bolós, A. (2016). “Learning together, growing with family”: The implementation and evaluation of a family support programme. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.002>
- Bermello, S. (2020). Retrato da teledocencia forzada: elevada desconexión, posta en valor da educación presencial e suspenso xeral da Consellería. *Revista Galega de Educación*, Número especial de junio, 24-27. 905

<http://neg.gal/almacen/documentos/NUMEROES>

[PECIAL RGE COVID XUNHO2020.pdf](#)

- 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.
- 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>
- Fernández-Simo, D., Cid Fernández, X. M. ., y Carrera-Fernández , M. V. . (2020). Incidencia del Estado de Alarma en la Desigualdad Escolar de la Adolescencia Acogida por el Sistema de Protección en Galicia. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 142-155. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.008>
- Fernández-Simo, D., y Cid, X.M. (2018). Análisis longitudinal dela transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Bordón*, 70(2), 25-38. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54539>
- 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 (ed.), *Foster Care, Childhood and Parenting in Contemporary Europe* (pp. 31-44). Kotka, Finland: Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences.
- García-Molsosa, M., Collet-Sabé, J., y Montserrat, C. (2020). The school experience of children in residential care: a multiple case study. *Child, family and social work* online first. <https://doi.org/10.1111/cfs.12784>
- IGAXES (2018). *Memoría anual del año 2017*. (No publicado)
- 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>
- Jóvenes e Inclusión (2016). *Jóvenes e Inclusión insta a ampliar hasta los 25 años la protección de la juventud extutelada*. Recuperado de <http://joveneseinclusion.org>
- Murillo, J., y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>

- Orte, C., Ballester, L. y Nevot-Caldentey, L. (2020). Factores de riesgo infanto-juveniles durante el confinamiento por COVID-19: revisión de medidas de prevención familiar en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 205-236. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1475>
- 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.
- Portela, A., Nieto, J. M. y Torres, A. (2019). La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: relevancia de su trayectoria previa | Re-engagement in education and training of young people who leave education early: the importance of earlier prior trajectories. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 103-121. <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-07>
- Reimers, F., y Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD. <http://www.oecd.org/education/>
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Penado Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis 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>
- Sebba, J., Berridge, D., Luke, N., Fletcher, J., Bell, K. Strand, S., Thomas, S., Sinclair, I. y O'Higgins, A. (2015). *The educational progress of looked after children in England: Linking care and educational data*. Oxford: Rees Centre for Research on Fostering and Education.
- Stott, T. (2013). Transitioning youth: policies and outcomes. *Children and youth services review*, 35(2), 218–227. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.10.019>
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024004>
- Tourón, J., López-González, E., Lizasoain, L., García, M.J. y Navarro, E. (2018). Alumnado español de alto y bajo rendimiento en ciencias en PISA 2015: análisis del impacto de algunas variables de contexto. *Revista de Educación*, 380, 156-184. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-376>

CAPÍTULO 113
**INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ENSEÑANZA E-
LEARNING DERIVADA DE LA PANDEMIA POR COVID-19: EL PROYECTO
CAOS Y SU SUPERVIVENCIA.**

Amaia Pérez Eizaguirre

1. INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo español, la enseñanza general está estructurada en tres etapas: infantil, primaria y secundaria. Todos los ciudadanos escolarizados en nuestro país tienen acceso obligatorio a esta enseñanza en los diferentes tipos de centros educativos, bien sean de carácter público, concertado o privado. En este régimen de enseñanza, los alumnos tienen acceso a las enseñanzas artísticas reguladas en la LOMCE (2013), por el Ministerio de Educación Español, que, a su vez, delega las competencias en materia de educación a las Comunidades Autónomas.

En esta ley educativa y vigente en la actualidad, se permite que cada Comunidad Autónoma, por medio de su Administración Educativa, decida libremente la configuración del currículo oficial local para la enseñanza de la Educación Artística, conformada por artes plásticas y educación musical. Dejando a la elección de los centros docentes la oferta educativa de los centros proponiendo la educación artística como una materia a elegir dentro de un bloque de asignaturas.

Como recoge Belletich et al.-(2016), las consecuencias que se pueden sufrir derivadas del problema de la dispersión curricular es que los profesores de educación artística no tienen las mismas exigencias docentes y los estudiantes reciben una línea formativa básica. Esto ha repercutido indudablemente en el profesorado que las imparte y por tanto, en la calidad traspasada al alumnado.

De esta forma, el profesorado destinado a impartir estas enseñanzas en el ámbito escolar normalmente tiene una educación previa distinta al profesorado que imparte estas enseñanzas a nivel especializado en los centros de régimen especial. También podremos encontrar diferencias en materia de recursos y, por tanto, de planteamiento educativo de

las enseñanzas artísticas debido a las diferentes regulaciones administrativas, en lo referente a la enseñanza pública, concertada o privada que se imparten en España. Es por todo ello que podemos exponer nuestra preocupación sobre la brecha académica existente entre los distintos centros educativos en España en materia de Educación Artística.

A consecuencia de esto, encontramos proyectos educativos de carácter independiente que se imparten en diferentes colegios de España, que intentan dar una experiencia de aprendizaje en materia de educación artística que integren todas las áreas de expresión artística posibles y que puedan dar al alumnado una experiencia más global y significativa de dicha educación, como puede ser el estudio de caso que se investiga, llamado Proyecto CAOS, *Creativity and Alameda's Orchestra Studies*.

En este contexto se presenta el Proyecto CAOS de Educación artística como un proyecto de innovación pedagógica, que está basado en la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Se entiende que el ABP, puede ser la pieza clave para trabajar la educación artística, enriqueciendo el aprendizaje y el desarrollo de los distintos lenguajes a través de la construcción del conocimiento con algo que sea realmente significativo. Como exponen Martín y Martínez (2018), el ABP comienza el proceso de enseñanza-aprendizaje con la propuesta de un problema que se utiliza como estímulo para el aprendizaje de los estudiantes.

Con la llegada de la pandemia por COVID-19 que, desde diciembre de 2019 azota a todo el planeta, las condiciones sociales y económicas de toda la comunidad educativa han sufrido muchos cambios. Entre ellos, se encuentra la implantación del E-learning o aprendizaje en línea, que ha surgido como única posibilidad a la vez que nueva oportunidad de aprendizaje, reflejando las dificultades y diferencias que vivimos entre los distintos países y los diferentes contextos tanto a nivel local, nacional como internacional.

Volviendo a la cuestión de la brecha académica que ya se sufre en materia de educación artística, la literatura sobre el impacto de la pandemia por COVID-19 nos recuerda que esta brecha se ha acrecentado a todos los niveles debido al uso de las tecnologías como único medio de comunicación. Rodicio-García et al. (2020), ponen de manifiesto que la brecha digital en estudiantes españoles ante la pandemia se ve reflejada de la siguiente forma:

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. (p. 103-109)

De igual forma exponen que la brecha digital tiene un factor en la edad importante, ya que las habilidades en el manejo de las tecnologías son insuficientes y las dificultades para implementar el E-learning con eficacia depende de las indicaciones de los centros educativos y su capacidad para ponerse al día en materia tecnológica. (Rodicio-García et al, 2020).

En este estudio, lo que se pretende es dar a conocer el impacto producido por la COVID-19 sobre el Proyecto CAOS, *Creativity and Alameda's Orchestra Studies*, como ejemplo de la metodología ABP y su transformación hacia el E-learning. También, se reflexiona sobre su evolución durante la pandemia con el ánimo de dar una visión diferente e inclusiva de las artes en el panorama de la enseñanza básica en España.

2. MÉTODO

2.1 El Proyecto CAOS

El Proyecto CAOS, *Creativity and Alameda's Orchestra Studies*, es un proyecto educativo que se lleva a cabo en la etapa de educación primaria y secundaria en el colegio Alameda International School, centro privado situado en el distrito de Madrid capital. Según afirma el Colegio Alameda de Osuna (2020) en su página web, su centro es una institución privada y laica, situado en el barrio de Alameda de Osuna con un alumnado de edades comprendidas entre los 2 y los 18 años de edad.

El Proyecto CAOS, *Creativity and Alameda's Orchestra Studies*, (en adelante CAOS) se desarrolla en la asignatura de Educación Artística, y engloba tres de las áreas de expresión artística: la música, las artes visuales y el teatro.

Este proyecto de innovación pedagógica fue ideado en el curso académico 2014-2015 por las profesoras de música y plástica de dicho centro. Una de ellas forma parte de este grupo de investigación. Basándose en la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP) generaron proyectos conjuntos entre dichas asignaturas que pudiesen presentarse

como un aprendizaje global. De esta forma, pretendían que los alumnos reconocieran una temática interesante para ellos y la pudieran concretar en su proyecto. Durante el curso 2014-2015, los alumnos pertenecientes al colegio que cursan 6° de primaria trabajaron sobre el proyecto *My New York Neighbourhood* en el que aprendieron diferentes piezas del repertorio de la música popular internacional y trabajaron sobre diferentes técnicas artísticas para presentar dicho proyecto a final de curso. Durante dicho año lectivo, se reflexionó sobre las aportaciones, fortalezas y dificultades que se tuvo que afrontar y comenzaron a idear diferentes proyectos en común para otros cursos de la educación primaria.

De esta manera, en el curso académico 2015-2016 se concibieron nuevos proyectos en los distintos cursos de la etapa de la educación primaria, concretamente desde 3° a 6° curso. Se comenzó con la inclusión de la asignatura de música creando la *Alameda's Orchestra*, hoy en día uno de los pilares fundamentales del Proyecto CAOS. *Alameda's Orchestra* es un proyecto que consiste en aprender música desde la orquesta sinfónica. Todos los alumnos del colegio tuvieron la oportunidad de pertenecer como músicos a una orquesta sinfónica, tocando los siete instrumentos principales de dicha orquesta; como son el violín, la viola, el violonchelo, el clarinete, el saxofón, la trompeta y el trombón. Así, los alumnos aprendieron haciendo y experimentando, siendo músicos de orquesta desde esta edad tan temprana. Durante este curso se reflexionó sobre el desarrollo de la creatividad que se estaba viendo plasmado en todos nuestros alumnos a través de los diferentes proyectos que se realizaron de manera conjunta. Asimismo, se pudo observar el impacto emocional que creaba en el alumnado poder trabajar en un proyecto común de manera colectiva, así como también su impacto en el ámbito individual del estudiante.

En el curso 2016-2017-el proyecto CAOS se amplió con la contratación de más profesorado tanto para las clases de música como su ampliación en la tercera rama artística: el teatro. El departamento de educación artística trabajaba en esta ocasión, las tres áreas de expresión artística. En este curso se presentó la primera de las óperas y/o producciones musicales por las que este proyecto ha tomado tanta importancia. *The Sweetest Kingdom*, título de la ópera basada en *El Cascanueces* de P. Tchaikovsky, fue la primera ópera representada en el proyecto. Los alumnos del colegio pertenecientes al curso 5° de primaria pudieron escoger en cuál de las ramas decidían especializarse: músicos de la orquesta, cantantes del coro, actores principales, escenógrafos o técnicos de escena.

El Proyecto CAOS se consolidó en el curso 2017-2018 con la llegada de más profesorado en la rama de la educación plástica, concretamente para la rama de figurinismo y con nuevas representaciones o proyectos para los cursos 5º y 6º de primaria. En ese momento el departamento de educación artística del colegio en la etapa de primaria contaba con diez profesores y profesoras; tres de ellas en educación plástica, dos de ellas en teatro y cinco de ellos de música. El proyecto acogió las siglas de CAOS para *Creativity and Alameda's Orchestra Studies*, basando su proyecto en cinco pilares fundamentales: artes, creatividad, emociones, talento y pasión. En ese curso lectivo se presentan *Hope's Camera* basada en la Flauta Mágica de W. A. Mozart y *The Wisdom Tree* basado en *El Carnaval de los Animales* de C. Saint-Saëns. Las temáticas elegidas se escogieron siempre en colaboración directa con el departamento de orientación del colegio, que orientó desde un punto de vista social y psicológico a los profesores del proyecto para trabajar determinados temas importantes en esta etapa educativa entre los que se encontraban, el bullying o acoso escolar, el cuidado por la naturaleza o el empoderamiento de la mujer. En dicho curso lectivo, el proyecto CAOS quedó como finalista en los premios de innovación educativa y ganó el premio otorgado por la Comunidad de Madrid a la mejor escenografía del Certamen de Teatro celebrado en ese año.

En el curso 2019-2020 el proyecto CAOS sigue su andadura, ya consolidado y avalado por diferentes entidades entre las que se encuentra la Fundación Botín y su proyecto de Educación Responsable, y amplía sus horizontes a la Educación Secundaria Obligatoria. Se han seguido programando proyectos en la etapa de primaria. El proyecto se estructura en diferentes etapas: para los cursos 1º y 2º de primaria presenta las asignaturas de música y educación plástica como los primeros pasos en la rama artística con el canto como motor de aprendizaje y las figuras geométricas y los colores primarios como hilo conductor. En 3º y 4º curso se consideran la etapa de la especialización, dando la bienvenida a *Alameda's Orchestra*, y comenzando en 4º curso con la clase de teatro trabajando el mimo y diferentes técnicas de comunicación no verbal como iniciación a la representación teatral. Ya en los cursos 5º y 6º de primaria se realizan las producciones musicales a modo de ópera escolar donde los alumnos escogen quien quieren ser, con el objetivo de trabajar en equipo sobre un proyecto común y con el fin último de conocerse a sí mismos y comprender a los demás para así contextualizar sus experiencias y convertirse en mejores personas.

En este contexto, llega la pandemia por COVID-19 y con ella, el confinamiento más extremo en marzo de 2020 cuando se cambia la forma de aprendizaje presencial y experimental por el aprendizaje en línea. En el siguiente punto se explica cómo el Proyecto CAOS sufrió una transformación hacia un nuevo tipo de metodología y el impacto que tuvo en su comunidad educativa.

2.2. Impacto de la COVID19 en el Proyecto CAOS y la transformación de su metodología hacia el E-learning.

La COVID-19 es la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus cuyo brote en Wuhan (China) comenzó en diciembre de 2019. En la actualidad la COVID-19 es una pandemia que afecta a muchos países del mundo. (Organización Mundial de la Salud, 2020)

Este brote se propagó por diferentes países hasta que el 14 marzo de 2020 el gobierno de España decretó el estado de alarma para afrontar la situación por emergencia sanitaria provocada por dicha enfermedad. (Gobierno de España, 2020)

La actividad educativa acabó de manera presencial el día 11 de marzo en el colegio Alameda International School y el 12 de marzo ya existía un plan digital para dar impartir la enseñanza básica en línea.

En este centro ya se utilizaban diferentes herramientas tecnológicas derivadas de *Google Suite for Education* debido al interés del centro por formar a sus estudiantes a través de las TIC. Este hecho fue fundamental en la rapidez de respuesta y continuidad del aprendizaje puesto que la mayoría del alumnado desde 4º de primaria en adelante ya utilizaban estas herramientas con fluidez y todo el profesorado de estos cursos estaba formado en Google Suite for Education teniendo unos conocimientos en dichas herramientas bastante elevados.

Así, utilizando Classroom, Mail, Sites, Drive, Meet y Youtube las clases cambiaron radicalmente su metodología para comenzar a ser clases en línea. A través de la aplicación Meet se realizaron las clases semanales de música, teatro o artes plásticas iniciando las sesiones con una breve explicación sobre lo que se iba a aprender y posteriormente transformando el aprendizaje. Por ejemplo, preguntando individualmente a los alumnos una determinada parte de la partitura y tocando de uno en uno mientras los demás escuchaban a sus compañeros. A través de la aplicación Sites se generó todo el material

de referencia para consulta de los alumnos, que fue enriqueciéndose con el tiempo a través de diferentes tutoriales que se subían a la aplicación Youtube y que se enlazaban a los Sites de referencia de cada curso. Con Classroom se establece un punto de referencia para los alumnos. En esta aplicación se permite centrar todos tus anuncios, algunos materiales y tareas y proporciona un sistema de corrección que facilita el trabajo del profesor y la comunicación con las familias. Antes de la pandemia por COVID-19, cada grupo de asignaturas tenía un Classroom por curso, pero durante el confinamiento se mejoraron todos estos procesos a nivel general en el colegio proponiendo un único Classroom por curso donde los alumnos consultaban los deberes de todas sus asignaturas. También se incluyó una cuenta de Google Suite institucional a los alumnos de los cursos inferiores de 1º a 3º de primaria para que todas las familias pudiesen tener acceso a dichas herramientas de manera más controlada. Esto generó una optimización del uso de todas estas herramientas.

A medida que pasaban los días, el grupo de profesores al completo dejó constancia en sus claustros del estado emocional que estaban pasando los alumnos y sus familias. Así, se comenzaron a generar proyectos que dieran alas a la imaginación y a la expresión de los sentimientos a través de la expresión artística. El más destacable es *My window trip*, un proyecto que se explicó a todos los alumnos de primaria y secundaria con un vídeo grabado por los profesores como actividad de enganche, que buscaba que los alumnos pudieran expresar desde cualquier forma artística, el viaje que les gustaría realizar. No habría una representación de él de forma presencial pero sí habría una evidencia del trabajo y una posterior visualización a través de los vídeos grabados por los alumnos.

Otro proyecto reseñable fue la salida que se intentó dar a ambas óperas programadas para ese curso y que no se pudieron llevar a cabo de forma presencial. Los profesores de ambos cursos siguieron trabajando con los alumnos de forma online, así, en clase de orquesta, grabaron todos los números musicales para posteriormente realizar un vídeo común a través de la aplicación de edición de vídeos que ofrece Adobe. Las profesoras de teatro realizaron videoconferencias en Meet con los alumnos agrupados por repartos para que pudieran interactuar con el resto de personajes del guion. Las profesoras de plástica continuaron trabajando sobre los personajes con los materiales caseros y las escenografías desde el punto de vista de la construcción de maquetas.

Es una realidad que la asignatura de educación artística necesita de la presencialidad para mejorar las experiencias a nivel emocional. El contacto físico, el trabajo en grupo y la sensación de creación colectiva tienen un impacto en el alumnado indiscutible. Por otro lado, la metodología E-learning se presenta como una nueva oportunidad en términos de innovación ya que requiere de su profesorado una forma diferente de alcanzar los mismos objetivos competenciales.

De esta forma, llegaron a las manos de los docentes diferentes formas de presentación del arte sin perder la estética requerida ni el gusto por el mismo.

3. DISCUSIÓN

Poniendo de manifiesto las deficiencias y dificultades que ha sufrido la educación a todos los niveles en el período vivido en España desde marzo hasta final de junio de 2020, se exponen una serie de puntos sobre los que deberíamos abrir esta discusión.

Se puede extraer que una educación a distancia efectiva mediada por internet, necesita al menos una serie de elementos básicos para que se den las características mínimas de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, un docente formado como tutor y alfabetizado tecnológicamente hablando, por otro, un modelo educativo y pedagógico digital en el centro, así como una planificación educativa diferente a la usual. También se puede aportar una plataforma educativa con foros, recursos digitales, materiales multimedia y transmedia y herramientas de evaluación digital sin olvidar el ancho de banda de internet adecuado, el equipo PC o laptop. (López, D et al., 2020)

Con estos elementos básicos se podría garantizar una enseñanza con un mínimo de calidad para que la metodología en línea no se convierta en una amenaza para los docentes y alumnos sino como una gran aliada.

No se debe olvidar que la parte emocional debe tener su espacio en la investigación en el ámbito educativo. La mayoría de los estudios estadísticos realizados durante la pandemia discuten sobre la importancia del impacto psicológico y emocional que han sufrido los alumnos.

El primer estudio con población infantil española concluyó que el 89% de niños presentaban alteraciones conductuales o emocionales como resultado del confinamiento (Orgilés et al., 2020).

En otra investigación llevada a cabo con población joven en España e Italia, que han sido 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 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).

Se puede exponer que tanto los elementos tecnológicos como los emocionales han sido los más exigentes durante este período. También hay autores que reflexionan sobre la idea de pérdida de la creatividad. Para Torres de Eça et al. (2020), sus reflexiones están más dirigidas hacia la falta de creación de herramientas esenciales realizada antes de la pandemia y de la carencia de las capacidades creativas y técnicas para sobrevivir al aislamiento social, ya que, para ellos, falta imaginación para inventar nuevos estilos de vida, también faltan habilidades de adaptación para preservar nuestra salud mental en un contexto de confinamiento. Proponen las artes como importantes para adquirir tales capacidades, y recalcan el reconocimiento que tienen ahora, pero a la vez, exponen su marginalidad en los currículos escolares debido a su carácter elitista ya que no lograron crear los medios de supervivencia que necesitamos hoy.

En este punto se podría exponer la idea de las artes como vehículo para desarrollar la creatividad a la que se refieren Torres de Eça et al. (2020), y a la importancia de la imaginación como elemento necesario para desarrollar esas herramientas tecnológicas y emocionales esenciales. Las artes trabajadas a través de la metodología ABP podrán hacer que esa creatividad sea plasmada a través de la creación de un proyecto con el que se sientan vinculados. Como proponen Cobo Gonzales, G et al. (2017) en la metodología ABP, los alumnos podrán reconocer una situación relevante vinculada a uno de los temas del curso para después ser trabajada a través de un proyecto. Estos alumnos serán estimulados para que su motivación y entusiasmo les permitan trabajar con creatividad e imaginación en su proyecto.

El proyecto CAOS se presenta como un proyecto de innovación pedagógica que trabaja la creatividad y la imaginación a través de las artes trabajado sobre la metodología por proyectos y cuyo desarrollo se ha visto limitado por la pandemia derivada de la COVID-19 pero cuyo impacto se ha presentado como una oportunidad para desarrollar la propia creatividad de sus docentes a través de la metodología en línea.

4. CONCLUSIONES

Después de estas reflexiones se podría extraer la importancia de las artes para el desarrollo de la creatividad, la inclusión de las mismas en cualquier ámbito educativo y el reconocimiento del proceso artístico durante la pandemia por COVID-19.

El desarrollo de las emociones a través del arte es algo que siempre ha estado presente en la psicología del desarrollo a nivel cognitivo y de pensamiento como también lo ha sido el desarrollo de la imaginación como objetivo esencial a desarrollar en todas las artes.

El Proyecto CAOS es un ejemplo más de las infinitas posibilidades que se producen en educación en materia de educación artística. Es durante la pandemia por COVID19 cuando se ha observado, a través de este proyecto de innovación, que un cambio de metodología de ABP a E-learning, como el experimentado en dicho proyecto, pone en entredicho las herramientas para saber educar en la dimensión estética, cultural y artística que se hacía en las aulas y de manera presencial, antes del COVID-19.

Concluimos que esta pandemia ha sido una buena oportunidad para demostrar la creatividad, las limitaciones y la improvisación requeridas en el Proyecto CAOS en este colegio de Madrid donde de manera académica las artes han seguido siendo un referente de innovación pedagógica durante la pandemia mundial por COVID-19 e invitamos al mundo científico a seguir investigando sobre las diferentes formas y apreciaciones del arte para poder desarrollar proyectos que apoyen la creación y la innovación.

REFERENCIAS

- Belletich Ruiz, O., Wilhelmi, M. R., y Ángel Alvarado, R. A. (2016). La educación musical en la formación básica en España. El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores. Junio 2016, 55(2)*, 158-170
- Cobo Gonzales, G., y Valdivia Cañotte, S. M. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. Colegio Alameda de Osuna (2020). *Nosotros*. <http://www.colegio-alameda.com/colegio-privado-y-multilingue-en-madrid/nosotros/>
- Gobierno de España. (s.f) *Consejo de Ministros. Coronavirus COVID-19*. Recuperado de https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Paginas/2020/140320_20_alarma.aspx

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

López, D., González Orellana, M., García, E., Ramirez de Bello Suazo, A. L., Urrutia, J., Escobar Salmerón, J. E., ... y Saz, C. (2020). *COVID-19: Una mirada interdisciplinaria a la pandemia*.

Martín, J. G., y Martínez, J. E. P. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (10).

Organización Mundial de la Salud. (25 de octubre de 2020). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (Covid19)*.
<https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>

Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Abilleira, M. P. (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.

Torres de Eça, T., Mañero Contreras, J., y Maeso Broncano, A. (2020). Reflexiones desde la educación y las artes en la era COVID-19. Reflexiones III, IV, V. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 4, 14-20.

CAPÍTULO 114
CREACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS, DESDE LA
PERSPECTIVA DEL ALUMNADO DE TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN
SOCIAL, DE LOS EFECTOS DEL COVID-19 EN SUS ESTUDIOS
UNIVERSITARIOS.

Alicia Jaén-Martínez, José-Manuel Hermosilla-Rodríguez y Luisa Torres-Barzabal

1. INTRODUCCIÓN

El Gobierno español decretó el estado de alarma el 14 de marzo de 2020 (Real Decreto 463/2020), para hacer frente a la expansión de coronavirus COVID-19 en la que se suspendió la actividad escolar presencial en todos los niveles educativos en favor de actividades educativas online durante este periodo. Espacio de tiempo que se creía más corto, pero que se fue aplazando y se alargó hasta el término del curso académico.

Dicha situación supuso amplias reestructuraciones en las administraciones educativas y del mismo modo, obligó a cambiar los hábitos educativos y los intereses de la ciudadanía en cuanto a la formación online.

La situación vivida en entornos educativos universitarios, a causa de la pandemia del covid-19, nos lleva a replantearnos y repensar diferentes aspectos para la mejora educativa, como son los siguientes:

a. Respetto al curriculum universitario

Adecuarnos a un nuevo espacio docente ha supuesto priorizar competencias y contenidos a trabajar, dado que los cambios metodológicos y de tiempo son distintos en entornos on-line, por lo que habría que plantearse, de acuerdo con Moreno-Rodríguez (2020), si efectivamente teníamos un currículo excesivamente cargado y muchos de sus contenidos no eran tan necesarios como se creía. Con lo cual se nos plantean las siguientes cuestiones: ¿Estarán, por tanto, las asignaturas de grado desfasadas? ¿capacitan para el ejercicio profesional?

Por otra parte, habría que replantearse la metodología utilizada, si la realidad de la educación on-line comprende los tiempos de estudio que requiere, la dedicación esperada, la carga real de sus tareas, las prácticas y todos los aspectos relacionados con la evaluación. Pudiéndose considerar los criterios e indicadores para la evaluación de la calidad de la educación on-line desde una perspectiva pedagógica, como plantean Torres, et ál., (2019).

b. En relación con el acompañamiento y las competencias emocionales

La situación vivida ha provocado angustias, incertidumbre y estrés, y una de las asignaturas pendientes ha sido la aproximación a la educación socioemocional, teniendo ésta que haber sido considerada como una de las principales preocupaciones educativas, especialmente en estos tiempos de coronavirus y de confinamiento, como plantea Marchesi (2020) e indica la relevancia de abordar la temática señalando la publicación de Cefai, et ál. (2018).

c. Sobre el diseño instruccional

El profesorado se ha involucrado e innovado buscando el mejor desarrollo de sus asignaturas. En muchos casos utilizando recursos tecnológicos que podrían usarse en su contexto social o en la educación no formal, pudiendo comprobarse así, que efectivamente pueden aplicarse perfectamente a la educación formal. Esta situación pone de manifiesto aquello que tantos autores, como Russell, et ál., (2003), Martín-Laborda (2005), Sutton (2013), Mañas-Pérez y Roig-Vila (2019), etc. han comunicado durante años: La educación formal no puede quedarse al margen del uso educativo de recursos tecnológicos que se emplean fuera de ella.

No obstante, sin lugar a duda, la imposición del cambio metodológico ha dejado en evidencia la carencia de recursos y medios tecnológicos para hacer frente a la nueva situación educativa, así como a la necesaria formación para su utilización. En este sentido, estaríamos haciendo alusión al diseño instruccional, es decir a la formación necesaria para abordar aquellos elementos mínimos precisos para emplear las TIC en el entorno educativo, o para aplicar en plataformas educativas que capaciten para asumir los nuevos roles docentes.

d. La Convivencia digital

Al hilo de lo dicho anteriormente, consideramos que el profesorado no necesitaría únicamente tener dominio técnico de las TIC, sino que es imprescindible un dominio didáctico de las mismas que permita un buen desarrollo educativo con su uso.

Ya que la mejora en la calidad y el rendimiento educativo no viene exclusivamente por su presencia, sino por su respuesta educativa. Es decir, como indican Cabero y Martínez (2019), no debe plantearse únicamente su utilización para hacer mejor las cosas que hacemos sin ellas, sino para hacer cosas completamente distintas.

Para ello habría que cambiar las percepciones que tenemos sobre sus potencialidades y pasar de verlas exclusivamente como TIC (Tecnología de la Información y Comunicación), a observarlas como TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) y como TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) (Cabero-Almenara, 2014; Pinto, et ál., 2017), que nos lleven a crear nuevos modelos didácticos, metodológicos y organizativos.

En base a los planteamientos antes expresados, que estimamos a modo de preguntas de investigación, nos planteamos el estudio cualitativo que presentamos a continuación.

2. MÉTODO

Se muestra un estudio, cuyo trabajo de campo fue realizado en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla en el curso 2019-20, tras declararse el estado de alarma y plantearse el confinamiento domiciliario, en el que se suspendieron las clases presenciales.

Con dicho estudio se pretende conocer y analizar las opiniones y percepciones que el alumnado de los Grados de Educación Social y Trabajo Social tiene sobre los efectos en sus estudios universitarios de las medidas que se han adoptado para frenar la expansión del Covid-19.

2.1. Objetivos del Estudio

Los objetivos del estudio son:

- Proporcionar una visión, desde el punto de vista del alumnado, sobre las medidas que se han adoptado desde la Universidad en este periodo

excepcional y evaluar sus consecuencias de cara a desarrollar protocolos de actuación ante futuras situaciones semejantes.

- Analizar los elementos positivos que, desde el punto de vista del alumnado, han generado estas medidas para incorporarlas a los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios una vez superada la emergencia sanitaria.
- Analizar los elementos negativos que, desde el punto de vista del alumnado, han generado estas medidas para proponer actuaciones paliativas de los mismos en el presente y sobre todo en el futuro de su formación universitaria.

2.2. Método de investigación

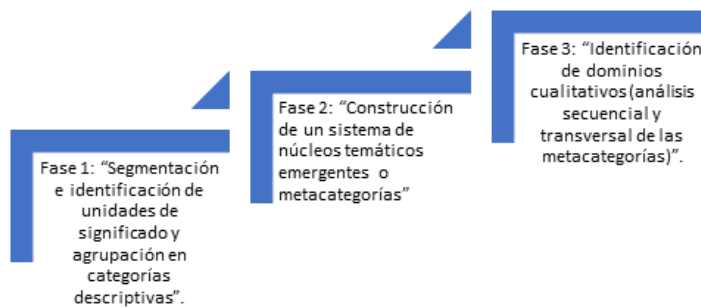
La intención primordial de esta investigación radica en la necesidad de abordar un estudio descriptivo y exploratorio cuyo principal objetivo ha sido el conocimiento, cara a implementar mejoras, de la realidad que han vivido los estudiantes durante el periodo excepcional y valorar las consecuencias que se hayan producido. Bajo este paraguas optamos por una metodología con un enfoque cualitativo que nos permita analizar con mayor profundidad la realidad que se ha conformado, dado que nos hemos acercado a dicha realidad “desde dentro”, como personas implicadas y comprometidas con la situación estudiada (Dorio, et ál., 2009). Según Martín-Criado (2014: 94) las “*ventajas de la investigación cualitativa implican poner el acento en los entramados y procesos en que se producen los fenómenos*”. Siguiendo a Sandín (2003: 123) esta metodología “*conlleva la realización de actividades sistemáticas orientadas a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, toma de decisiones y hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos*”.

En suma, y dado que no pretendemos hacer un extenso discurso sobre este tipo de metodologías, los estudios cualitativos van desde la etnografía de casos individuales, mediante comparaciones, hasta grandes núcleos informativos basados en el uso de técnicas como la recolección de datos, entrevistas, observaciones directas y de participantes, y recopilación y/o revisión de documentos. Todas estas opciones dan como resultado múltiples formas de datos cualitativos que incluyen citas directas, notas textuales y extractos documentales (Ashworth, et ál., 2018).

El análisis cualitativo realizado se ha fundamentado en un proceso de codificación y categorización estructurado en dos etapas: la etapa descriptiva y la etapa interpretativa (Bogdan y Biklen, 1992; Miles y Huberman, 1994; Monje, 2011), que a su vez se ha organizado en tres fases siguiendo a Marshall y Rossman, (1995); Maxwell, (1998); Shaw, (1999); Stoecker, (1991); Yin, (1989) y Rodríguez y Medina (2014), según podemos ver en la figura 1:

Figura 1.

Esquema procedimental de análisis cualitativo.



Fase 1: Segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas.

Fase 2: Construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o metacategorías que surgen de la agrupación y estructuración de las categorías que han emergido en el primer nivel.

Fase 3: Identificación de dominios cualitativos (análisis secuencial y transversal de las metacategorías). Por último, se buscan relaciones o asociaciones de la información obtenida en la investigación partiendo de la revisión de la literatura. Este tercer nivel de análisis supone la integración e interpretación de los resultados en vectores cualitativos o dominios, que serían las interpretaciones que el equipo de investigación infiere de las interpretaciones de los participantes, a la luz del marco teórico construido previamente en la investigación.

El análisis descriptivo de los datos realizado se está realizando con la ayuda del programa ATLAS.ti (versión 8.4) y actualmente nos encontramos en la fase de análisis de los resultados obtenidos.

La muestra participante estuvo compuesta un total de 67 estudiantes organizados según los datos recogidos en la Tabla 1. La entrevista se ha respondido en asignaturas de los 5 cursos de tres grados de la Universidad Pablo de Olavide: Doble grado de Trabajo Social y Educación Social; Grado de Educación Social y Grado en Trabajo Social.

Tabla. 1.

Muestra de estudiantes incluidos en el estudio

Titulación	Nº de participantes
Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social	31
Grado Educación Social	23
Grado en Trabajo Social	13
Total	67

2.3. Instrumento de recogida de datos

Como instrumento de recogida de datos se optó por la realización de una entrevista semiestructurada, dado que partíamos de un guion que nos ha dado la pauta de la información relevante que necesitábamos obtener, pero las preguntas han tenido un formato abierto que nos ha permitido obtener información más rica y con matices (Massot, Dorio y Sabariego, 2009). Esta entrevista se ha diseñado inicialmente para realizarse por videoconferencia y proceder a su grabación, debido a la situación de confinamiento domiciliario en que nos encontrábamos en el momento de la recogida de datos. Pero la baja calidad de la conexión a internet de numeroso alumnado objeto del estudio, obligó a descartar esta opción. Dado que, para los objetivos de la investigación, era perentorio obtener la información del alumnado, finalmente, se optó por realizar la entrevista de modo autoaplicado. Se diseñó un formulario de Google con preguntas abiertas para ser cumplimentado directamente por el alumnado. Este formulario estuvo disponible desde el 27 de abril al 14 de mayo de 2020 en la siguiente dirección:

<https://bit.ly/32DF6Oe>

La entrevista incluía en cada pregunta una serie de ítems que pretendían orientar las respuestas del alumnado, sin condicionarlas. Se trataba de suplir, de algún modo, el papel de la persona entrevistadora orientando las respuestas de la persona entrevistada hacia el objeto de estudio.

A continuación, mostramos el guion a partir del cual se han elaborado las preguntas de la entrevista (desarrollas en el apartado de resultados). Los hilos conductores que nos interesaban se relacionaban primero con una serie de cuestiones que nos facilitarían la concreción de la muestra, para posteriormente comenzar con las preguntas-tema. Estas preguntas se han elaborado teniendo en cuenta los ejes expuestos en la tabla siguiente.

Tabla. 2.

Tabla de relaciones entre los ejes-categorías de contenidos y preguntas de la entrevista

EJES-CATEGORÍAS DE CONTENIDO	PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA
<i>Relativas a conocer los datos de la muestra</i>	Pregunta 1 a 4.
<i>Preguntas relacionadas con los aspectos de carácter personal</i>	Pregunta 6 Pregunta 11 Pregunta 15
<i>Preguntas relacionadas con las TIC</i>	Pregunta 5 Pregunta 9 Pregunta 10
<i>Preguntas sobre su posicionamiento respecto a la suspensión de las clases presenciales</i>	Pregunta 7
<i>Papel de la universidad</i>	Pregunta 8 Pregunta 14
<i>Figura y labor del profesorado</i>	Pregunta 12 Pregunta 13
<i>Valoración general</i>	Pregunta 16 Pregunta 17 Pregunta 18

3. RESULTADOS

El interés de este trabajo ha sido la necesidad de exponer la construcción del instrumento que hemos utilizado, dado que actualmente nos encontramos en la fase inicial de los análisis de las entrevistas, así consideramos de gran interés exponer, antes de dichos resultados, la justificación de la estructura anteriormente descrita.

Como en cualquier entrevista, ésta se iniciaba con una introducción que explicaba los objetivos y alcance que pretendía el estudio, según los términos siguientes:

“El estudio pretende conocer y analizar las opiniones y percepciones que el alumnado de los Grados de Educación Social y Trabajo Social tiene sobre los efectos en sus estudios universitarios de las medidas que se han adoptado en la Universidad para frenar la expansión del Covid-19.

Los objetivos del estudio son:

Proporcionar una visión, desde el punto de vista del alumnado, sobre las medidas que se han adoptado desde la Universidad en este periodo excepcional y evaluar sus consecuencias de cara a desarrollar protocolos de actuación ante futuras situaciones semejantes.

Analizar los elementos positivos que, desde el punto de vista del alumnado, han generado estas medidas para incorporarlas a los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios una vez superada la emergencia sanitaria.

Analizar los elementos negativos que, desde el punto de vista del alumnado, han generado estas medidas para proponer actuaciones paliativas de los mismos en el presente y sobre todo en el futuro del desarrollo de su formación universitaria.

Para ello te solicitamos que contestes, con la mayor sinceridad, a las siguientes preguntas. El cuestionario es totalmente anónimo”.

A continuación, se solicitaban algunos datos de clasificación y caracterización de la muestra:

Pregunta 1. Género

Pregunta 2. Edad

Pregunta 3. Titulación y curso

Pregunta 4. Nota media de la carrera (EBAU en el caso de 1º curso)

Seguidamente se daba comienzo a las preguntas de la entrevista. Todas con posibilidad de respuesta abierta, y ordenadas como sigue:

Pregunta 5. ¿Cómo es tu relación con las TIC? ¿Te gustan? ¿Eres usuario habitual? Qué nivel de competencia tienes al utilizarlas.

Con esta pregunta se indagaba sobre la autopercepción del alumnado al respecto. Si se consideraba usuario habitual, o tenía algún rechazo sobre su empleo (tecnófobo) y su nivel de competencia al utilizarlas. Entendemos que la situación de partida del alumnado con dificultades o rechazo a las TIC en una modalidad de enseñanza totalmente on-line será peor que para el alumnado más competente y habituado a su empleo.

Pregunta 6. ¿Cómo te ha afectado el Covid-19 en tu ámbito personal? ¿Tú o algún familiar o allegado habéis tenido problemas de salud? ¿Dónde y cómo estás pasando el confinamiento (en casa con tu familia cercana, en piso compartido, etc.)? ¿Las medidas del estado de alarma te han afectado de modo específico en el ámbito laboral u otros?

Se trataba de conocer si había tenido problemas de salud propios o en su entorno inmediato, o alguna pérdida familiar que hubiese condicionado de modo especialmente negativo este periodo de confinamiento. También se consideró interesante establecer dónde y cómo se estaba pasando ese periodo (en casa con su familia cercana, en piso compartido, etc.) y si las medidas del estado de alarma le habían afectado de modo específico en el ámbito laboral u otros, más allá del propio confinamiento o las medidas de tipo educativo sobre las que se iba a preguntar a continuación. Esta pregunta pretendía también servir como “calentamiento” para predisponer al alumnado a contestar al resto de las preguntas y para marcar el “tono” sobre el tipo de información que se le requería.

Pregunta 7. ¿Crees que la suspensión de las clases presenciales en el ámbito educativo ha sido una medida adecuada para paliar los efectos del Covid-19? ¿Por qué?

Deseábamos detectar si había algún rechazo ante esta medida que pudiese condicionar su percepción general sobre toda la situación de enseñanza on-line. Y si era así, consideramos necesario establecer los motivos.

Pregunta 8. ¿Cómo crees que ha sido el papel de la Universidad, como institución, en este periodo? ¿Ha habido información suficiente y a tiempo para el alumnado? ¿Se han atendido sus dificultades e incidencias? ¿Se ha mostrado empatía hacia el mismo? Dentro de la novedad y excepcionalidad de la situación, ¿la Universidad ha dado la sensación de control y seriedad?

Dada la excepcionalidad de la situación, y la inexistente experiencia previa en situaciones análogas, creímos interesante recabar la opinión del alumnado sobre el papel desempeñado por la Universidad como institución. En tiempo de incertidumbre es cuando más se requiere de referentes y, para el alumnado, su referente institucional más directo es la Universidad.

Pregunta 9. ¿Crees que los recursos tecnológicos de la Universidad han sido los adecuados para hacer frente a este periodo de clases no presenciales? En concreto nos interesa tu opinión acerca del aula virtual y los recursos que ofrece; la biblioteca; la descarga de software y aplicaciones ofrecidos por la Universidad y también sobre los videotutoriales e información para el empleo de estos recursos.

En esta pregunta nos centramos directamente en los recursos tecnológicos puestos a disposición del alumnado por parte de la Universidad. Siendo las TIC el eje de la docencia en modalidad on-line, consideramos imprescindible recabar la percepción del alumnado sobre esta cuestión.

Pregunta 10. ¿De qué recursos tecnológicos propios dispones para seguir el desarrollo de las clases y el trabajo no presencial de tus estudios? Tipo de conexión, dispositivos que utilizas (móvil, tablet, portátil, sobremesa...) y si has tenido alguna dificultad en su utilización a lo largo de este periodo. ¿Para el seguimiento de las clases o trabajar con los/as compañeros/as, has tenido que utilizar herramientas fuera del ecosistema de la Universidad (Whatsapp, Zoom, Google drive, etc.)?

Siguiendo en la misma línea de investigación que la pregunta 9, también estimamos imprescindible establecer cuál había sido la disponibilidad de recursos TIC propios por parte del alumnado. Nuestra experiencia en la docencia on-line ya nos indicaba graves carencias en cuanto a la calidad de la conexión a internet. Y profundizar en este aspecto era clave para comprender las dificultades que podría estar teniendo el alumnado con el seguimiento de la modalidad on-line.

Pregunta 11. Al margen de los recursos tecnológicos ¿la situación en tu hogar te ha permitido poder seguir el desarrollo de tus estudios adecuadamente en este periodo no presencial? ¿Dispones de habitación o lugar específico para estudiar? ¿Has tenido que compartir los recursos disponibles en tu hogar? ¿Has

tenido que trabajar o teletrabajar, hacerte cargo o ayudar a familiares o allegados, hacer tareas domésticas? ¿La situación y el ambiente en tu hogar te ha permitido seguir adecuadamente con tus estudios o has tenido alguna dificultad?

Independientemente del acceso a recursos TIC, otro de los condicionantes que se estaban manifestando en el confinamiento, para el adecuado seguimiento de la modalidad on-line, era la situación personal, y en algunos casos profesional, del alumnado. Esta es otra información clave para comprender la situación por la que pasó el alumnado.

Pregunta 12. ¿Qué opinión te merece la labor del profesorado en este periodo? ¿Crees que el profesorado estaba preparado para afrontar clases no presenciales (competencia digital, organización de las asignaturas y contenidos en el aula virtual, etc.)? ¿Han atendido adecuadamente al alumnado (correo electrónico, tutorías virtuales, clases por videoconferencia...) empatizando con su situación? ¿Crees que el profesorado ha trabajado más, menos o igual que con las clases presenciales? ¿Qué destacas en positivo y en negativo de su trabajo en este periodo?

Obviamente, otro de los elementos clave durante el periodo de confinamiento y el desarrollo de una modalidad on-line de la enseñanza, ha sido el profesorado. Sobre éste se depositó, en primera instancia, la labor de contacto, seguimiento y apoyo al alumnado durante este tiempo. Cualquier planteamiento, procedimiento o protocolo de actuación desde la Universidad, como institución, involucraba y necesitaba de la interlocución del profesorado con el alumnado. Conocer la percepción del alumnado sobre el papel desempeñado por el profesorado es imprescindible para entender cómo se desarrolló toda la situación.

Pregunta 13. En relación con esto ¿los contenidos-materiales disponibles dentro del aula virtual han sido suficientes, escasos o excesivos? ¿se han añadido materiales como consecuencia del inicio de clases no presenciales? ¿ha habido cambios en el tipo de materiales disponibles (videos, podcast...)? ¿estaban bien organizados? ¿han resultado útiles para tu aprendizaje? ¿Se han utilizado otras herramientas, aparte del aula virtual, para hacer llegar contenidos al alumnado? ¿Crees que el volumen de actividades (individuales y grupales) es mayor, menor o igual que en las clases presenciales? ¿Crees que el volumen de lecturas y/o material ofrecido es mayor, menor o igual que en las clases presenciales? ¿Y esto es positivo o negativo? ¿Cuál es tu impresión acerca de las medidas adoptadas para la evaluación de las asignaturas, Prácticas, TFG...?

Profundizando en el papel desarrollado por el profesorado, en esta pregunta se puso el énfasis en los contenidos, materiales y actividades puestos a disposición del alumnado. Tratábamos de definir la percepción del alumnado sobre el modo concreto en que el profesorado había reaccionado ante el cambio de modalidad presencial a on-line. Y, además, establecer las consecuencias de ello sobre el aprendizaje del alumnado.

Pregunta 14. En general ¿crees que la calidad de la educación que has recibido durante este periodo es mayor o menor que la de las clases presenciales? ¿por qué?

Con esta pregunta pretendíamos conocer la opinión del alumnado ante una cuestión que ha estado presente a lo largo de todo este periodo y que sigue en primera línea de debate. Y tiene que ver con la calidad de la educación. Algunos autores e instituciones educativas afirman que la modalidad on-line ha llegado, forzada por una situación extraordinaria, para quedarse, al menos en la educación superior. Mientras, otros autores e instituciones anhelan volver a las clases presenciales, por considerarlas esenciales para el aprendizaje. Es un debate de difícil resolución, y que se sigue alimentado por los efectos de la “segunda ola” de contagios que ha obligado a volver, en algunas universidades, a una modalidad de enseñanza totalmente on-line. Creemos que conocer qué es una educación de calidad para el alumnado universitario puede enriquecer la perspectiva de análisis de este debate.

Pregunta 15. ¿Crees que este periodo va a marcar de algún modo o condicionar tu futuro académico y/o profesional o que con el tiempo será algo anecdótico que no tendrá ninguna consecuencia?

Iniciando el cierre de la entrevista, consideramos interesante saber si el alumnado consideraba que este periodo iba a tener consecuencias permanentes en su futuro profesional y/o académico. Ciertamente es que las perspectivas que se tenían durante el confinamiento no son las mismas que una vez que ha pasado. Pero establecer el pesimismo u optimismo con el que se afrontaba ese periodo por parte del alumnado creemos que podía condicionar la vivencia que el alumnado tenía del mismo.

Pregunta 16. ¿Qué destacarías en positivo de este periodo de clases no presenciales?

Pregunta 17. ¿Qué destacarías en negativo de este periodo de clases no presenciales?

Para cerrar la entrevista se eligieron un par de preguntas muy generales que pretendían recopilar cualquier aspecto, positivo o negativo, vivido durante el confinamiento y que no se hubiese tenido en cuenta en el resto de las preguntas. Estas últimas preguntas también podían servir como confirmación, si se reiteraban algunos de los temas que se hubiesen señalado a lo largo de las respuestas del alumnado.

Pregunta 18. ¿Deseas añadir algo más a la entrevista, que consideres que deba ser tenido en cuenta y sobre lo que no se te haya preguntado?

La última pregunta de la entrevista pretendía servir como validación de la misma por parte de las personas que la habían respondido.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hemos de destacar que la intención de este estudio ha sido la de entender la realidad de forma holística, es decir, realizando una inmersión en el contexto del modo más natural posible, atendiendo, de manera inicial a sus diferentes ángulos y perspectivas posibles. En este sentido, Massot (2001) enfatiza la importancia de que las personas que integran la realidad son a su vez, participantes activos que apoyan a la propia investigación.

Desde ese planteamiento, como investigadores, pero también como personas y profesionales involucrados en la realidad estudiada, nos hemos querido aproximar a la perspectiva con la que nuestro alumnado ha vivido el confinamiento y las consecuencias que ha tenido en su aprendizaje universitario. Cuando decidimos abordar este estudio creímos que serían numerosas las investigaciones cuantitativas que analizarían los efectos de la Covid-19 en diferentes ámbitos educativos, así que, aparte de nuestro propio posicionamiento ante la realidad estudiada, la aproximación cualitativa al objeto de estudio consideramos que podía ser innovadora.

Si bien es cierto que estamos en plena fase de análisis de las respuestas que el alumnado ha dado a nuestra entrevista, podemos adelantar algunos datos que nos están resultando interesantes en el proceso, a la espera de establecer su relevancia técnica por las herramientas correspondientes.

En primer lugar, el alumnado ha respondido a todas las preguntas, sin excepciones ni omisiones. Esto nos va confirmando que los temas abordados en la entrevista son pertinentes y relevantes para el alumnado. Además, en general, son respuestas extensas que ofrecen información rica sobre los ítems de estudio.

En el tono de las respuestas, y confirmado explícitamente por el contenido de alguna de ellas, se manifiesta una necesidad de transmitir sus percepciones, sensaciones y sentimientos durante este complicado periodo.

En relación directa con las temáticas abordadas en la entrevista, el análisis preliminar de las respuestas apunta a una falta de recursos del alumnado para el seguimiento de la modalidad on-line y falta de formación del profesorado en su utilización. Las situaciones personales han incidido negativamente en su aprendizaje, con especial mención de la incertidumbre, inseguridad, ansiedad y agobio como sentimientos distractores de su aprendizaje. En la mayoría de los casos se ha aumentado el volumen de contenidos y actividades a desarrollar en las asignaturas, lo que ha supuesto un incremento “exponencial” del esfuerzo del alumnado a la hora de aprender. En la pregunta final, de

validación de la entrevista, podemos considerar la misma como validada por el alumnado, con manifestaciones explícitas de agradecimiento por su puesta en marcha.

Tras realizar el análisis pormenorizado de las respuestas, estaremos en disposición de aportar información detallada para la comprensión de los efectos que, a todos los niveles, ha tenido el confinamiento y la adopción de una modalidad on-line en las enseñanzas universitarias. Esta comprensión, sin duda, nos ayudará a mejorar el trabajo docente que estamos llevando a cabo, desde las instituciones universitarias en estos momentos y de cara al futuro, en una situación en la que en la mayoría de los países seguimos con medidas excepcionales para frenar la expansión de la pandemia.

REFERENCIAS

- Ashworth, R. E, McDermott, A.M y Currie, G. (2018). Theorizing from Qualitative Research in Public Administration: Plurality through a Combination of Rigor and Richness, en *Journal of Public Administration Research and Theory* 29 (2): 1-16. <https://doi.org/10.1093/jopart/muy057>
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1992). *Investigación cualitativa de la educación*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Cabero-Almenara, J. (2014). Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas en la educación. *Andalucía educativa: Revista digital de la Consejería de Educación*, 81. Disponible en <https://bit.ly/3eXbZdJ> 20/10/2020).
- Cabero, J., & Martínez, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes: modelos y competencias digitales. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (3), 247-268.
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni. V., & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/664439
- Dorio-Alcaráz, I., Sabariego-Puig, M., & Massot-Lafon, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa, en Bisquerra-Alzina, R. (Coord), (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Mañas-Pérez, A., & Roig-Vila, R. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo. Un tándem necesario en el contexto de la sociedad actual. *Revista Internacional d'Humanitats*, 45. 75-86.
- Marchesi, A. (2020). *Educación Emocional, una exigencia del coronavirus*. Disponible: <https://bit.ly/35n796m> (3/11/2020)
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Martín-Criado, E. (2014). Describir, explicar, participar en el debate público. *ARXIUS*, 31. 85-96.
- Martín-Laborda, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Fundación AUNA.
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Massot-Lafon, I., Dorio-Alcaráz, I., & Sabariego-Puig, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra-Alzina (Coord), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Maxwell, J. A. (1998). Designing a Qualitative Study. En L. Bickman D. J. y Rog (Eds.), *Handbook of Applied Social Research Method* (pp. 69-100). Thousand Oaks, CA, Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Nieva: Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación Social y Periodismo.
- 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). Disponible: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227> (15/10/2020).
- Pinto, A., Cortés, O., & Alfaro, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TIC TAC TEP. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 51, 37-51. DOI: 10.12795/pixelbit.2017.i51.03.
- 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. (2020).

- Boletín Oficial del Estado, 67 de 14 de marzo de 2020, 25390 a 25400
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>
- Rodríguez-García, M., & Medina-Moya, J L. (2014). Entre la complejidad y el arte: el análisis de datos en cualitativa. *Index de Enfermería*, 23(3), 157-161.
<https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000200009>
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of teacher Education*, 54(4), 297-310.
<https://doi.org/10.1177/0022487103255985>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill
- Shaw, E. (1999). A guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a Small Firm Study. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2(2), 59-70.
- Stoecker, R. (1991). *Evaluating and Rethinking The Case Study*. *The Sociological Review*, 39 (1), 88-112.
- Sutton, B. (2013). The effects of technology in society and education. [Thesis] *Education and Human Development Master's Theses*. 192. <https://bit.ly/36sfiG0> (26/10/2020).
- Torres-Barzabal, L.M., Ortiz-Calderón, M.P., & Barcia-Tirado, D.M. (2019). Quality Indicators for Auditing on-Line Teaching in European Universities. *TechTrends* 63(3), 330-340. doi:10.1007/s11528-018-0365-7.
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: design and Methods, Applied social research Methods Series*. Newbury Park CA: Sage.

CAPÍTULO 115

PROPUESTA DE FORMACIÓN VOCAL NO REGLADA EN EL ÁMBITO CORAL AMATEUR EN EL CONTEXTO DEL COVID-19: EL CASO DEL ORFEÓN DE LA MANCHA (ALBACETE, ESPAÑA)

José Benjamín González Gomis

1. INTRODUCCIÓN

Los ámbitos educativos se han visto profundamente afectados por la situación sociosanitaria derivada del COVID-19 (Frick, 2020). Sin importar su tipología o condición, han tenido que adaptarse y realizar profundos cambios estructurales y sistémicos. Cada uno lo ha hecho en base a sus posibilidades y condicionantes propios. Especialmente acusado ha sido el de muchas formaciones artísticas amateurs, de ámbitos como el musical o el teatral (Sandoval Poveda y Madriz Bermúdez, 2020; Salinas-Murillo, 2020), que se han visto de la noche a la mañana con los espacios de convivencia clausurados y sin la posibilidad de acceder a los archivos o los materiales necesarios. Este ha sido el caso del Orfeón de La Mancha, formación vocal amateur fundada en 1974 (Del Olmo Tébar, 2019) en la ciudad de Albacete, Castilla La Mancha (España).

Este tipo de entidad, no dependientes de un ente público, pero tampoco profesionalizadas, han tenido que paralizar casi por completo su actividad. Los distintos tipos de agrupación coral amateurs o las bandas del mismo tipo experimentaron una súbita detención de su actividad en el mes de marzo (Real Decreto-Ley 463/2020), y aún no han podido recuperarla por completo. En el caso de las bandas, al estar concebidas originalmente para su interpretación y escucha al aire libre han podido adaptarse con más facilidad a los protocolos sanitarios. Pero no ha sido éste el caso del movimiento coral, que a no ser que cuente con una amplia sonorización, no puede realizar actividades performativas al aire libre. Por otro lado, distintos estudios (Alsved, 2020; Bahl, 2020) han mostrado que el canto coral resulta una actividad de alto riesgo, superior a la práctica instrumental en los índices de contagio.

Numerosos estudios atestiguan la importancia de la práctica coral y su contribución al bienestar personal (Clift y Hancox, 2001; Carbonell i Guberna, 2003; Fernández Herranz, 2013; Keeler, et ál., 2015; Gul, 2018). Ante la situación surgida en el mes de marzo, se consideró fundamental mantener la actividad musical entre los integrantes para así favorecer su bienestar psicológico y social. En las formaciones corales los ensayos son un espacio de aprendizaje que tienen como objetivo la preparación de un repertorio para ser presentado al público en un espacio público (Corbalán Abellán, 2017). No obstante, las restricciones derivadas de la crisis sanitaria han obligado a reformular los espacios performativos de la práctica coral. Para ello, ha sido preciso valerse de las nuevas tecnologías. A continuación, se detalla el método de enseñanza-aprendizaje seguido por el Orfeón de La Mancha.

2. MÉTODO

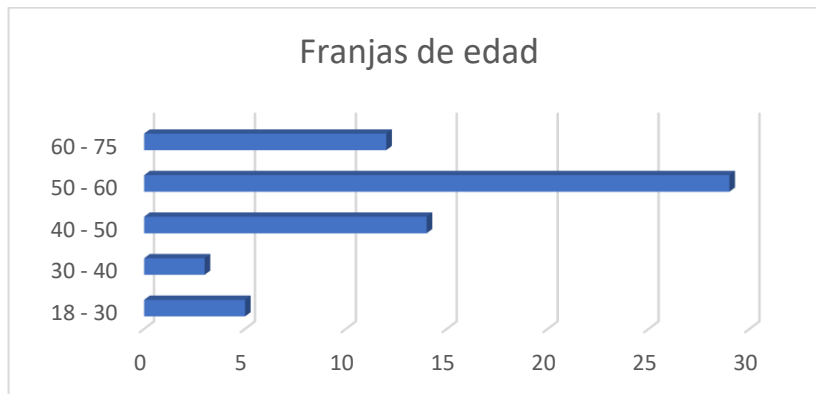
Esta investigación se ha elaborado con una metodología cualitativa, como una propuesta de intervención en la práctica formativa coral, situándose en el ámbito de la sociología y la práctica musical de las agrupaciones corales. La parte fundamental de la investigación se sustenta empíricamente a través de evidencias obtenidas mediante el análisis de la participación en el proyecto propuesto. El método de trabajo que se detalla fue implementado por parte de la Junta Directiva del Orfeón de La Mancha y de la Dirección Musical, tratando de atender a los intereses formativos de los integrantes y a su capacidad de interacción a través de herramientas tecnológicas no usadas previamente.

2.1. Muestra

La muestra se encuadra en el panorama artístico de Albacete como una de las muchas entidades que animan la vida cultural de la ciudad. Dentro de esta población general, la principal entidad musical de la ciudad es la Banda Sinfónica Municipal de Música de Albacete (Sánchez Huedo, 2008; De Moya Martínez, et ál., 2008; Bravo Marín y De Moya Martínez, 2017). Dentro del movimiento coral existen también otras formaciones como la Coral Universitaria, la Schola Cantorum de Albacete o A Capella.

Tabla 1.

Integrantes por franjas de edad en el Orfeón de La Mancha (elaboración propia)



El Orfeón de La Mancha es una masa coral de adultos mixta de tipo civil (Fernández Herranz, 2013) de aproximadamente sesenta miembros estables. La edad media de sus integrantes es elevada, siendo su franja más nutrida la que va de los cincuenta a los sesenta años. Otro rasgo que lo caracteriza es la predominancia de las mujeres frente a los hombres, con unas voces de soprano y contralto mucho más numerosas que las de tenor y bajo. Por otro lado, apenas el 10% de sus integrantes tiene los conocimientos necesarios de lenguaje musical para desenvolverse de forma autónoma y con soltura ante una partitura. Este es un condicionante decisivo a la hora de establecer una propuesta de aprendizaje musical.

2.2. Objetivos

El objetivo principal ha sido la enseñanza y aprendizaje de contenido musical nuevo para ser presentado en público. Pero al plantearse el proyecto, surgieron una serie de objetivos secundarios de gran importancia social, lectiva e institucional:

- Preservación de la identidad de grupo y el sentido de pertenencia (Benito Martínez, 2019) a través del mantenimiento del contacto y la preservación de la institución como entidad performativa con honda vinculación a la ciudad.
- Mantenimiento del tono vocal de los miembros del Orfeón que redunde en un bienestar corporal y en una mayor capacidad aeróbica a través del entrenamiento de la respiración

- Aprendizaje de técnicas de estudio individuales y dotación de recursos para generar autonomía en la integración de nuevo conocimiento musical mediado por la tecnología.
- Familiarización con herramientas de audio digital salvando la brecha digital generacional y permitiendo un uso más consciente de los recursos que ofrecen los ordenadores personales y otros dispositivos electrónicos.
- Construir pautas y rutinas para mejorar la calidad de vida de los integrantes ante una situación de gran tensión emocional, tomando consciencia de la actividad musical como una fuente de bienestar humano.

2.3. Sistema de comunicaciones

Ante la situación que imposibilitaba una estrategia de enseñanza-aprendizaje de carácter presencial, se habilitaron otras vías de comunicación. En este caso se contó con los correos electrónicos personales, los grupos de mensajería instantánea telefónica y un uso intensificado de la página web. En el apartado de uso privado de la página web del Orfeón de La Mancha, existe una sección de recursos musicales a la que se dotó de un mayor contenido para paliar la ausencia de ensayos presenciales.

Por otro lado, se mantuvo la gestión y articulación de la información, apoyándose firmemente en la tarea de los jefes de sección para ejercer de intermediarios entre los miembros y la Dirección Musical o la Junta Directiva. Los responsables de cada voz asumieron la tarea de recoger en primera instancia las dudas que pudiera generar la actividad, tratando de resolver los problemas puntuales que surgieran en la práctica diaria individual, o trasladando la duda a la Dirección Musical cuando se trataba de un problema extendido o común.

2.4. Plan de trabajo

El sistema de formación vocal no reglada aplicado en el ámbito de los ensayos del Orfeón de La Mancha se basó en la combinación de recursos didácticos previamente utilizados por los miembros con otros que requirieron un aprendizaje y un esfuerzo lectivo por su parte. Como muchos otros grupos corales de práctica amateur, en el Orfeón se trabajan las obras musicales a través tanto de la lecto-escritura como de la oralidad. Ante

la situación de confinamiento domiciliario, se adaptó el modelo de aprendizaje para operar con una oralidad virtualizada o tecnológico-digital.

Se estableció un sistema de ensayo individual que preservó la articulación temporal de los ensayos presenciales, constando de una primera parte de respiración y activación corporal, una segunda de calentamiento vocal y trabajo de aspectos técnicos y una tercera parte destinada al aprendizaje del repertorio. Este plan de trabajo se mantuvo durante todo el confinamiento y se aplicó a un cronograma comprendido entre los meses de abril y mayo con el objetivo de generar el material audiovisual correspondiente al Concierto de San Juan. Periódicamente, dos veces por semana, todos los miembros del Orfeón de La Mancha recibieron un correo electrónico con instrucciones detalladas para la práctica coral individual, acompañados de documentos y enlaces que permitieron avanzar en el aprendizaje musical y en el bienestar mental y emocional asociado a la práctica vocal.

2.5. Contenido de las sesiones

Todas las sesiones de enseñanza-aprendizaje individual se iniciaron con prácticas respiratorias. Ante la grave situación sanitaria provocada por el COVID-19 se consideró fundamental mantener los ejercicios de respiración (Clift y Hancox, 2010; Fernández Herranz, 2013) para ofrecer a todos los miembros herramientas que reforzasen su sistema respiratorio.

Durante las primeras sesiones se dio a conocer y se enseñó el manejo de distintas aplicaciones web o móviles que permiten un aprendizaje autónomo de la teoría musical, o que refuerzan la práctica auditiva mediante dictados e identificación de sonidos y materiales musicales como intervalos, acordes o líneas melódicas.

La parte destinada a la formación vocal y al calentamiento de la voz para prevenir lesiones y permitir la práctica coral con garantías se trabajó con un doble sistema. Por un lado, se plasmó por escrito algunos de los ejercicios habituales durante los ensayos presenciales, recurriendo así a la memoria de los integrantes y a la vinculación entre la práctica sonora y la escritura. Por otro lado, se aprovechó la gran cantidad de recursos disponibles en la red para realizar una selección de aquellos más interesantes y útiles para las condiciones vocales de los miembros.

Dadas las dificultades generales con el lenguaje musical que permitiría un estudio autónomo de la partitura, la primera actividad que se llevó a cabo fue preparar audios de

estudio para cada una de las voces. Así se pudo combinar el aprendizaje mediante la lectura del texto en la partitura, con el aprendizaje oral virtualizado de la línea melódica.

Tras el aprendizaje individual de las líneas se procedió a una segunda etapa del proceso de enseñanza creando montajes de audio con todas las combinaciones posibles entre las cuatro voces. Se constituyeron de esta forma audios masterizados para que se escuchase en primer plano la parte vocal destinada a cada grupo, y en un segundo plano otra de las voces. Con esto se pretendía lograr una paulatina asociación entre la parte auditiva y la lectura e identificación de los elementos sonoros en la partitura. Este número de voces fue aumentando desde las dos iniciales hasta finalmente el montaje conjunto de las cuatro voces.

Por último, se aprovechó la circunstancia para reforzar el conocimiento del repertorio musical coral entre los miembros, dando a conocer en cada sesión de ensayo una obra o autor relevantes del panorama coral, tanto histórico como actual.

En un segundo estadio del plan de enseñanza-aprendizaje del repertorio se aportó a los integrantes del coro los conocimientos necesarios para manejar los recursos tecnológicos que garantizaran una correcta grabación en video y audio de las respectivas partes vocales. Para ello se elaboraron pistas de audio con un metrónomo o claqueta incorporado, unificando así el tempo y la rítmica de forma clara y precisa. Posteriormente, cada uno de los miembros reprodujo estas pistas con auriculares mientras con otro dispositivo se grababa cantando.

3. RESULTADOS

El resultado de la propuesta se materializó en un montaje audiovisual que recogía una parte previa de discurso institucional del presidente y otra musical con la interpretación de dos piezas. Fue presentado al público el día que tenía que haberse celebrado el Concierto de San Juan, en su vigesimotava edición. Se quiso preservar la actividad musical por su marcado carácter simbólico, así como por su honda implantación en la articulación del ciclo anual de conciertos tanto de los integrantes del Orfeón como del público habitual de la ciudad de Albacete. La respuesta de los miembros a este proyecto y su participación arrojó unos resultados que se consideraron satisfactorios. Los porcentajes de participación y de no participación fueron escasamente inferiores a los de cualquier otra actuación, donde rara vez participa el 100% de los integrantes.

Tabla 2.

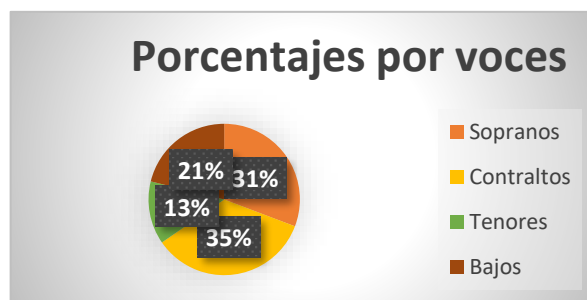
Respuesta de los miembros al proyecto de enseñanza-aprendizaje (elaboración propia)



Finalmente, el conjunto vocal quedó conformado por cincuenta y dos integrantes, manteniéndose las proporciones habituales de la entidad. Únicamente la sección de tenores vio reducida su participación más que el resto, lastrado por su exiguuo número. Entre las otras causas de no participación se incluyen tanto las causas médicas como las motivadas por una apretada agenda laboral o educativa. En el primer grupo debe indicarse que aproximadamente un 70% de los miembros del Orfeón desarrolló sintomatología compatible con COVID-19, llegando a tener que ingresar a tres de sus miembros.

Tabla 3.

Porcentaje de voces constituyente de la plantilla del proyecto (elaboración propia)



De entro los miembros que no pudieron participar en el proyecto únicamente uno de ellos lo hizo por no tener los conocimientos en nuevas tecnologías necesarios, siendo en este caso la persona de más edad. El resto de los integrantes respondió satisfactoriamente al aprendizaje de los recursos necesarios y se pudo salvar la amenaza de la brecha tecnológica generacional (Garrido-Lora, et ál., 2016). Por otro lado, la voluntad compartida de afianzar este nuevo conocimiento y de superar la barrera que en primera instancia suponía la tecnología, incentivó las prácticas de colaboración y apoyo mutuo a

la hora de realizar las grabaciones, siempre bajo las normativas de seguridad que se aplicaron durante las distintas fases del confinamiento.

El vídeo con el concierto virtual se presentó al público el sábado 13 de junio, cuando debía haberse celebrado el concierto en el Auditorio Municipal de Albacete. Desde la Junta Directiva se elaboró un plan de acción con el objetivo de divulgar y transferir a la sociedad el resultado del proyecto. Se apostó por los canales de comunicación más extendidos, como la mensajería móvil instantánea o el correo electrónico, pero, además, se remitió a la Concejalía de Cultura y a los medios de comunicación, difundiéndose también por estos medios. Finalmente, se incluyó en la programación cultural virtual que la Concejalía promovió para la festividad de San Juan.

4. DISCUSIÓN

En una concepción del ensayo coral como un escenario para la enseñanza-aprendizaje en música (Corbalán Abellán, 2017; Baratè y Ludovico, 2020) se implementó la propuesta concibiendo la figura del director en un doble sentido, en primer lugar, como intérprete y máximo responsable de las decisiones musicales adoptadas en el transcurso del proyecto, y por otro como agente de aprendizaje musical (Corbalán Abellán, 2017). El uso de grabaciones como herramienta didáctica ha sido analizado por De la Calle, quien las considera una herramienta de probada efectividad para el aprendizaje autónomo y la propia corrección (De la Calle, 2014).

Las distintas sesiones de feedback fueron efectuadas de forma presencial una vez se autorizó por parte del responsable municipal, el uso de los espacios culturales pertenecientes al ayuntamiento. Lamentablemente, por las restricciones aún vigentes, esta sesión de contacto hubo de realizarse en grupos reducidos, y no se pudo incentivar el diálogo global entre todos los miembros. No obstante, estas reuniones dieron pie a analizar numerosos aspectos de la actividad, y a proponer nuevas formas de articular el proceso de enseñanza-aprendizaje. En estas sesiones se analizó la importancia que había tenido la posibilidad de seguir vinculados a la actividad institucional y a la práctica vocal, quedando patente la importancia del canto coral en la disposición anímica del grupo, de acuerdo con autores como Unwin, et ál. (2002) o Suárez Roldán (2016).

Un aspecto que se planteó durante la elaboración del proyecto y cuando se realizó el análisis de las herramientas a las que se podía recurrir fue la problemática de las

herramientas tipo *Zoom*, *Meet*, etc. para ensayar con ellas. No están concebidas para simultanear y procesar distintas fuentes sonoras, sino que están implementadas pensando en la conversación, de ahí que se deba silenciar los micrófonos, para que no haya interferencias. Si se abren los micrófonos de todos los participantes y se intenta cantar, se generan retardos e interrupciones que imposibilitan la práctica coral. Esto es un gran inconveniente, dado que la práctica vocal compartida, simultaneada en el tiempo se ha demostrado insustituible.

Pese a las condiciones de distancia social impuesta, este tipo de práctica coral compartida y virtualizada permitió mantener el contacto y las relaciones personales durante el confinamiento (Philippe, et ál., 2020). Se adaptaron y se buscó un modelo de interacción que permitiera el menor grado de desestabilización posible. Esta propuesta de enseñanza-aprendizaje, pese a tratarse de un ámbito no formal, tomó como ejemplos sistemas propios de la enseñanza reglada, como los llevados a cabo por los conservatorios españoles (Palau, et ál., 2020). Sin embargo, aunque haya habido una proliferación de herramientas disponibles para el contacto interpersonal a través de internet, aún hay barreras que no se han podido superar a nivel técnico, y que hacen insustituible la experiencia compartida de sonido en vivo. No obstante, estas herramientas permiten mantener los vínculos de unión, la disciplina, el ánimo y la responsabilidad de un objetivo común dentro de un proyecto de enseñanza-aprendizaje. Estas cualidades son las que se han intentado exprimir a lo largo de esta propuesta de intervención en la práctica de los ensayos del Orfeón de La Mancha.

5. CONCLUSIONES

En el apartado anterior se ha analizado el resultado final y la producción del audiovisual. No obstante, ese no era el único objetivo de la propuesta, por lo que también es importante estudiar el impacto que tuvo el proyecto en los otros objetivos.

La preservación de la identidad institucional y su presencia en la vida cultural albaceteña se ha logrado mediante la presentación de nuevo contenido musical creado para la ocasión. Por otro lado, se ha potenciado la vertebración interna del grupo humano a través del trabajo colaborativo y de la suma de esfuerzos en un proyecto común. Se ha demostrado la importancia de proponer proyectos a corto plazo que permitan articular mentalmente el tiempo y aporten pautas de conducta y de ejercitación musical en aras del

bienestar personal. También se ha generado la oportunidad de integrar en las actividades a una franja de edad especialmente castigada por el COVID-19.

A través de la conceptualización mental de los grupos musculares implicados en la respiración y su práctica mediante ejercicios procedentes del Chi Yi (Zi, 2006) se ha potenciado la salud de las vías respiratorias y la capacidad pulmonar de los miembros del coro, siendo especialmente significativa la mejoría registrada por una paciente de COVID-19 que requirió de hospitalización y utilizó esos ejercicios, así como los vocales, para recuperar su capacidad pulmonar, mermada por la infección.

En cuanto al aprendizaje de nuevas técnicas de estudio los resultados fueron positivos en el aprendizaje oral de las obras, acelerándose el proceso y la capacidad de comprender la línea melódica propia dentro de la textura general polifónica. No obstante, los resultados no fueron tan positivos en el aprendizaje vinculado a la lectura de la partitura. La enseñanza del lenguaje musical no supuso un avance significativo para la práctica vocal de los miembros.

La familiarización con técnicas de grabación y reproducción de contenido digital fue muy positiva, lográndose un alto nivel de participación y con un único caso que no pudo salvar la barrera que suponía el entorno digital. Se hizo un uso adecuado de los recursos tecnológicos que cada uno disponían.

Por último, el análisis de la creación de pautas de estudio ofrece unas conclusiones parciales, dado que ese aspecto dependía mucho de la agenda de cada uno de los integrantes. Al enviarse los materiales y permitir la libre organización del tiempo de estudio no siempre se alcanzó la regularidad necesaria. No obstante, el resultado final muestra un grado de consecución bastante elevado y unos niveles de calidad próximos a los conseguidos en actuaciones presenciales.

Actualmente se trabaja en un proyecto que es una continuación del aquí presentado. En él se han intentado corregir algunos aspectos que generan problemas, como el caso de los requerimientos técnicos para realizar la grabación.

REFERENCIAS

Alsved, M., Matamis, A., Bohlin, R., Richter, M., Bengtsson, P. E., Fraenkel, C. J., Medstrand, P. y Löndahl, J. (2020). Exhaled respiratory particles during singing and

- talking. *Aerosol Science and Technology*, 54(11), 1245-1248.
<https://doi.org/10.1080/02786826.2020.1812502>
- Bahl, P., de Silva, C., Bhattacharjee, S., Stone, H., Doolan, C., Chughtai, A. A. y MacIntyre, C. R. (2020). Droplets and Aerosols Generated by Singing and the Risk of Coronavirus Disease 2019 for Choirs. *Clinical Infectious Diseases Brief report*, 1(3). <https://doi.org/10.1093/cid/ciaa1241>
- Baratè, A., Haus, G. y Ludovico, L. A. (2020). Learning, Teaching, and Making Music Together in the COVID-19 Era Through IEEE 1599. *2020 International Conference on Software, Telecommunications and Computer Networks (SoftCOM)*, 1-5.
<https://doi.org/10.23919/SoftCOM50211.2020.9238238>.
<https://ieeexplore.ieee.org/document/9238238>
- Benito Martínez R. C. (2019). *La práctica del canto colectivo: beneficios desde las perspectivas socioafectivas y emocional*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio institucional UCO. <http://hdl.handle.net/10396/19035>
- Bravo Marín, R. y De Moya Martínez, M. V. (2017). La Banda Sinfónica Municipal de Albacete y su vertiente educativa: los conciertos didácticos. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 111-125.
<https://revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Carbonell i Guberna, J. (2003). Aportaciones al estudio de la sociabilidad coral en la España contemporánea. *Hispania*, LXIII/2, (214), 485-504.
<https://doi.org/10.3989/hispania.2003.v63.i214.221>
- Clift, S. y Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society. *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, vol. 121(4), 248-256.
<https://doi.org/10.1177%2F146642400112100409>
- Clift, S. y Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research Royal Northern College of Music*, vol. 3(1), 79-96. <https://www.creativityaustralia.org.au/wp-content/uploads/2012/05/Cliftandhancox2010.pdf>
- Corbalán Abellán, M. M. (2017). *Concepciones y prácticas de los directores de coro: el ensayo coral como escenario de enseñanza-aprendizaje*. [Tesis doctoral.

- Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/681811>
- Del Olmo Tebar, M. (2019). *Orfeón de La Mancha - 45º aniversario – 1000 actuaciones*. Fundación ASLA-Asprona.
- De la Calle Maldonado de Guevara, M. L. (2014). La participación en coros escolares como desarrollo de la motivación para cantar en la educación primaria y secundaria. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional UCM. <https://eprints.ucm.es/27665/>
- De Moya Martínez, M. V., Bravo Marín, R., García López, F. J. y García Lobos, F. J. (2008). 150 años de la banda sinfónica municipal de Albacete. Recorrido histórico a través de su academia. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, 125-139. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3003473.pdf>
- Fernández Herranz, N. (2013). *Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas: percepción de las aportaciones del canto coral a través de una muestra de cantores*. [Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid]. Repositorio institucional UC3M. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/18185/tesis_fernandez_herranz.pdf?sequence=1
- Frick, T. W. (2020). Education Systems and Technology in 1990, 2020, and Beyond. *TechTrends*, 64, 693-703. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00527-y>
- Garrido-Lora, M., Busquet Durán, J. y Munté-Ramos, R. A. (2016). De las TIC a las TRIC. Estudio sobre el uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes en España. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 54, 44-57. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i54.2953>
- Gobierno de España. Real Decreto-ley 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado, 14 de marzo de 2020, núm. 67, pp. 25390-25400. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463/con>
- Gul, G. (2018). A Qualitative Study on the Contribution of the Choir to Social-Cultural and Psychological Achievements of Amateur Chorists. *International Education Studies*, 11(8), 119-126. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n8p119>
- Keeler, J. R., Roth, E. A., Neuser, B. L., Spitsbergen J. M., Waters D. J. M., y Vianney J. M. (2015). The neurochemistry and social flow of singing: bonding and oxytocin.

Frontiers in Human Neuroscience, 9(518).
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00518>

- Palau, R., Mogas J., y Ucar, M. J. (2020). ¿Cómo han gestionado los conservatorios de música españoles los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento del COVID-19?. *Revista Electrónica de LEEEM. Electronic Journal of Music in Education*, 46, 118-124. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18110>
<https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/index>
- Philippe, R. A., Schiavio, A. y Biasutti, M. (2020). Adaptation and destabilization of interpersonal relationships in sport and music during the Covid-19 lockdown. *Heliyon*, 6, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05212>
- Salinas-Murillo, R. C. (2020). La pandemia de COVID-19, una visión desde las Artes. *La pandemia de COVID-19, una visión desde las ciencias sociales y humanidades*, 46-51. <http://dx.doi.org/10.35429/B.2020.1.1.57>
- Sánchez Huedo, O. (2008). *La Banda Municipal de Albacete: desde sus orígenes hasta la primera década del siglo xx*. [Tesis doctora, Universidad de Salamanca]. Repositorio institucional Gredos. <https://gredos.usal.es/handle/10366/18375>
- Sandoval Poveda, A., y Madriz Bermúdez, L. (2020). Estrategias de acompañamiento virtual en un grupo de teatro inclusivo durante tiempos de distanciamiento social. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 200 - 212. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3215>
- Suárez Roldán, D. S. (2016). *Cantoterapia: psicología y canto para el bienestar humano. Un estado del Arte*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquía]. Repositorio institucional UDEA. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/14419/1/SuarezDavid_2016_CantoterapiaPsicologiaCanto.pdf
- Unwin, M., Kenny, D. y Davis, P. (2002). The Effects of Group Singing on Mood. *Psychology of Music*, 30, 175–185. <https://doi.org/10.1177/0305735602302004>
- Zi, N. (2006). *El arte de respirar. Seis sencillas lecciones para mejorar la salud, la interpretación artística y el rendimiento atlético*. Arkano Books.

CAPÍTULO 116

EL AULA DE MÚSICA EN PRIMARIA E INFANTIL: RECURSOS DIGITALES PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS MUSICALES

María Elena Cuenca Rodríguez, Francisco Ruiz Montes y Miren Pérez-Eizaguirre

1. INTRODUCCIÓN

Una de las demandas más frecuentes de los maestros de Música que ejercen actualmente en las instituciones educativas es la incoherencia entre las competencias docentes y específicas de Música que se adquieren en la carrera de Maestro en las universidades y las competencias que un maestro debe poseer para la realidad educativa en el aula. Esta diferencia se ha incrementado a raíz de los cambios que se produjeron con la implantación del sistema Bolonia en los planes de estudio de los grados de Maestro, que pasaron de tener una especialización en Música (con una media de 65 créditos de formación en materias musicales), a tener la actual Mención en Música (con tan solo 27 ECTS de formación musical). A raíz de esta situación, la formación musical en esta intensificación curricular ha disminuido considerablemente y, en consecuencia, los maestros/as de Música en Infantil y Primaria deben prepararse continuamente para terminar de adquirir las competencias docentes necesarias para su práctica docente.

A esta situación, además, se le suma la falta de adquisición de competencias digitales específicas en el área de Música que adquieren en la universidad, según los planes de estudio actuales. Por poner un ejemplo, dentro de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM, en adelante), solo cuentan con una asignatura genérica de formación básica de 6 ECTS (“TIC para la sociedad digital”) y una asignatura optativa de 6 ECTS también que se encuentra dentro de la Mención en Música (“Formación musical V: nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Musical”) en el grado de Maestro en Educación Primaria (Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la UAM, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Primaria). En el grado de Maestro en Educación Infantil ocurre algo similar: solo disponen de la asignatura de formación básica de 6 ECTS, “Las Tecnologías de la Información y la

Comunicación en la Educación Infantil”, y la optativa de 6 ECTS en la Mención en Desarrollo de la Expresión Musical en la Etapa Infantil, “Recursos educativos musicales con TIC” (Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la UAM, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Educación Infantil).

Al contar únicamente con una asignatura en cada grado –y, además, de carácter optativo– en la que se trabajaban las competencias musicales y digitales de manera directa, vimos conveniente la creación de un proyecto de innovación docente que desarrollara múltiples habilidades y conocimientos musicales a través de las nuevas tecnologías. Sumado a esto, las circunstancias acontecidas durante el estado de alarma decretado por la crisis sanitaria COVID-19 mostraron la necesidad aún más imperiosa e inevitable de trabajar los contenidos musicales en el ámbito digital en ambas etapas educativas de Infantil y Primaria. Los estudiantes de ambos grados que cursaron las prácticas externas del 2º cuatrimestre del curso 2019/2020 tuvieron que adaptar todos sus contenidos a modelos de docencia en línea síncrona y asíncrona, e invirtieron un gran esfuerzo en encontrar los recursos necesarios para el aprendizaje musical a través de los recursos digitales.

El objeto de esta comunicación es presentar el actual proyecto INNOVA de la UAM, denominado “El aula de Música en Primaria e Infantil: diálogos sobre la práctica y la adquisición de competencias digitales” (FPYE_010.20_INN) y coordinado por María Elena Cuenca y Francisco Ruiz, donde se fomentan los debates acerca de la adquisición de esas competencias musicales a través de las nuevas tecnologías. Los diferentes miembros del proyecto –tanto profesores/as del departamento de Música de la UAM, como algunos profesionales que ejercen actualmente como maestros/as de música en las etapas de Infantil y Primaria– ofrecerán múltiples recursos digitales a los estudiantes de los grados de Maestro (dentro de las menciones específicas de Música) para que estos aprendan herramientas en línea fundamentales para la enseñanza musical.

2. MÉTODO

En el presente capítulo, nos basamos en la experiencia de las sesiones que integran nuestro proyecto de innovación, donde se explican procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores y se investigan las diferentes aplicaciones y sus posibilidades didácticas en Educación Infantil y Primaria. Dentro de la adquisición de estas competencias musicales,

pretendemos focalizarnos en el aprendizaje de metodologías activas a través de recursos digitales adaptados a cada curso. Estas nuevas herramientas ofrecidas a los estudiantes podrán ser aplicadas por los mismos para la enseñanza en línea de contenidos musicales, ya bien en caso de futuros confinamientos, o como recursos adicionales de la enseñanza presencial.

Por otro lado, también hemos recogido algunas ideas y reflexiones de los distintos miembros de la comunidad educativa acerca de la pertinencia de algunos recursos en base a los contenidos musicales y la adquisición de competencias musicales y digitales en los distintos cursos de ambas etapas educativas.

A continuación, explicaremos algunas de las aplicaciones musicales más útiles e innovadoras que ofrecemos en nuestro proyecto de innovación. Debemos recalcar que estos programas han sido elegidos por su carácter gratuito y disponible en red.

2.1. Páginas web para la práctica auditiva

A continuación, presentamos diferentes páginas web que fomentan la formación auditiva de alumnos/as y resultan buenos recursos para aplicar tanto en Educación Infantil, como en Primaria. Estas herramientas gratuitas ofrecen ejercicios de teoría musical y audición para que los estudiantes de ambas etapas identifiquen patrones musicales rítmicos, melódicos y armónicos, instrumentos y estilos musicales, espectrogramas y diferenciación entre diferentes cualidades del sonido, entre otros entrenamientos.

- *Aprendomusica.com*: se trata de un conjunto de actividades digitales dirigidas al aprendizaje de lenguaje musical, generadas por Octavio Soler, que es profesor de música de Primaria de la Comunidad Valenciana (Soler, 2020). Estas actividades se han desarrollado desde el año 2005 y están planteadas a través de juegos didácticos en html5 –compatible para cualquier explorador de Internet, móviles, tablets, etc.– y algunas en *flash* –incompatible con móviles y dispositivos Apple–. Todas ellas se clasifican en torno a los diferentes niveles de dificultad (inicial, medio y avanzado) y están enfocadas desde distintos campos de la educación musical: ejercicios para aprender a tocar la flauta, ejercitar el oído musical a través de dictados musicales y practicar la lectura de notas, reconocer patrones rítmicos e interpretarlos, el reconocimiento de instrumentos, el

conocimiento de historia de la música y de música popular. La web también dispone de numerosos musicogramas digitales creados sobre distintas piezas de música clásica, como la *Marcha Turca (Alla Turca de la Sonata para piano n.º 11)* de Wolfgang Amadeus Mozart o *La gruta del rey de la montaña* (dentro de *Peer Gynt suite n.º 1*, op. 46) de Edvard Grieg, entre otras. Además, cuenta con un blog donde se proponen diversas actividades que fomentan la adquisición de competencias musicales y digitales basadas en los materiales elaborados por el autor (Soler, 2020). La página web se encuentra en español, inglés, alemán y catalán.

- *Teoria.com*: se trata de una página web gratuita, llena de explicaciones teóricas y de ejercicios para la práctica de lenguaje musical y desarrollada por José Rodríguez Alvira desde 1997, como recurso para sus clases en el Conservatorio de Música de Puerto Rico (Rodríguez Alvira, 2020). Según el mismo autor indica, los ejercicios y recursos de esta página web forman parte de la primera y la segunda edición de los libros de Houlahan y Tacka (2008) y Accardo, Fiorentini, Giacomelli y Lenzi (2012). Este portal se distribuye en cuatro secciones diferenciadas: Aprendizaje (donde se tratan aspectos de la teoría musical de manera bastante técnica: lectura musical, intervalos, escalas, acordes, funciones armónicas y formas musicales), Ejercicios (en la que se practicarán los contenidos que aparecían en la sección Aprendizaje), Artículos (donde se incluyen documentos sobre el análisis musical de obras clásicas) y Referencia (una sección donde se profundiza en los contenidos expuestos en la sección Aprendizaje). Aunque *a priori* se trata de una aplicación más adecuada para el ámbito de aprendizaje en escuelas de música especializadas y conservatorios, algunas de estas herramientas pueden funcionar como un componente lúdico en las aulas de Primaria (como el dictado de notas o de patrones rítmicos). Además, podemos introducir a nuestros alumnos en la teoría del jazz, a través de ejercicios y explicaciones teóricas de las características musicales de este estilo. Como ocurre con *aprendomusica.com*, existen pocos estudios que hayan profundizado en las posibilidades didácticas en el aula de Música de estas aplicaciones.
- *Earmaster ApS*: se trata de un *software* con una versión demo gratuita, desarrollado por una empresa danesa desde 1994 (Earmaster, 2020). Esta aplicación tiene la finalidad de proporcionar a los músicos y estudiantes de

música una forma de entrenamiento auditivo interactiva, a través de sesiones de aprendizaje basadas en la identificación de sonidos y reconocimiento, transcripción y reproducción de notas. En los niveles más avanzados, se pueden interpretar e improvisar sobre distintos ejemplos, según las reglas de la armonía clásica. Las actividades que la componen tienen que ver con la discriminación auditiva de notas, intervalos, acordes, escalas y modos, progresiones de acordes y cadencias, y patrones rítmicos. Con ello, el estudiante puede mejorar sus habilidades rítmicas y la afinación en la práctica vocal e instrumental, incrementar su capacidad auditiva melódica y armónica, y componer e improvisar piezas musicales. Del mismo modo que *Teoria.com*, esta aplicación está enfocada para la adquisición de competencias musicales de niveles avanzados de educación superior, como muestran estos estudios (Ribeiro Pereira, 2015; Gallardo González, 2017; Salvadori, 2017). Sin embargo, también sería posible el aprendizaje de contenidos musicales si se emplean estas herramientas en modo básico para los niveles de Educación Primaria y Secundaria.

2.2. Chrome Music Lab como herramienta para la interpretación y creación musical

Chrome Music Lab (Google, 2020) es una aplicación de Google que engloba diferentes herramientas para la experimentación con la música y la física del sonido de manera muy intuitiva y didáctica para alumnos/as de Infantil y Primaria. La apariencia de esta herramienta es muy agradable para los alumnos/as y les permite investigar distintas posibilidades desde una interfaz muy sencilla. Además, en la aplicación se ofrece una propuesta interdisciplinar uniendo lazos con la pintura, las matemáticas y la física. Una de las ventajas de esta aplicación es que todas las herramientas se pueden utilizar con pantallas táctiles, es de acceso libre (sin la necesidad de crear un nuevo usuario), compatible con otros navegadores y se trata de una fuente abierta y disponible para cualquiera, sin ningún tipo de licencia (de la Rosa Cuadrado, 2019).

Entre las distintas herramientas que alberga esta plataforma, encontramos: *Song Maker* (para la creación de canciones, utilizando los fundamentos y la estética de un secuenciador (de la Rosa Cuadrado, 2019)), *Rhythm* (para componer bucles rítmicos empleando diversos instrumentos), *Spectrogram* (una herramienta que nos permite

trabajar con el timbre y los armónicos de voces e instrumentos, visualizando los espectrogramas que generan la grabación de esos sonidos), *Chords* (permite conocer acordes perfectos mayores o menores ascendentes, en estado fundamental, al pulsar en cualquier tecla), *Sound Waves* (se trata de una representación de ondas de sonido correspondientes a cada tecla del piano), *Arpeggios* (donde se pueden crear arpeggios con diferentes dibujos melódicos; se puede cambiar el *tempo* y el instrumento que lo interpreta), *Kandinsky* (uno de los más interesantes para Infantil y Primaria: relaciona la pintura con la música), *Melody Maker* (como *Song Maker*, pero sin la parte rítmica; permite hacer cánones), *Voice Spinner* (se puede visualizar la onda de la voz grabada), *Harmonics* (conjunto de notas representadas por las líneas que explican los armónicos de las ondas de un sonido), *Piano Roll* (se pueden escuchar diferentes piezas de música clásica, cambiando los instrumentos, para ver las diferentes notas que intervienen a modo de secuenciador), *Oscillators* (cada uno de los iconos representa un oscilador distinto, que genera cambios de timbre en la onda de un sonido; muy útil a nivel didáctico para comprender la relación entre la altura y el timbre de un sonido) y *Strings* (se observa la relación entre la longitud de una cuerda y su frecuencia; perfecto para trabajar la altura del sonido). La última innovación de esta *suite* de Google ha sido el *Shared Piano* en este año 2020, que se trata de una herramienta para la enseñanza de música en línea y que propone la interpretación de un piano digital en el que pueden participar desde uno hasta diez personas distintas.

Excepto esta última de incorporación reciente, el resto de las herramientas han sido investigadas considerablemente en el ámbito anglosajón (Lee, Taylor y Essl, 2019), donde se han propuesto diversas aplicaciones didácticas (Ludovico, 2017; Kyriakakis, 2019; Harris y Carrol, 2020). También se han ofrecido algunos (aunque pocos todavía) experimentos educativos en aulas de Primaria y Secundaria españolas y latinoamericanas (Martínez Díaz, 2019; Calabuig Moreno, 2020). Se trata de un recurso TIC muy completo y adecuado para la enseñanza musical, muy intuitivo y ampliamente aceptado en los ámbitos de Educación Infantil y Primaria. Con todas estas herramientas, el estudiante podrá adquirir muchas competencias musicales relacionadas con la física del sonido y las cualidades de este. Además, podrá desarrollar la creatividad a través de la interpretación de la melodía y el ritmo de canciones conocidas.

2.3. Recursos digitales para la edición musical

Hace ya bastantes años, los programas de edición de partituras se fueron extendiendo como un recurso fundamental para profesionales y estudiantes de música, proliferando todo tipo de aplicaciones cada vez más potentes y eficientes. No obstante, lo que se viene observando en los últimos años (coincidiendo con el desarrollo de las herramientas web 2.0) es la aparición de un tipo de *software* algo más simple en cuanto a las capacidades, pero mucho más accesible (tanto en el sentido de su manejo, como en el económico). Estas aplicaciones –aparentemente más sencillas, pero de gran utilidad y con resultados más que notables– se han ido generalizando rápidamente, y algunas se han hecho muy populares, como es el caso de Flat, Lilypond, MuseScore o Noteflight.

En el marco de este proyecto de innovación educativa se ha incluido también la presentación y valoración de algunos de estos ejemplos de *software* libre. Se trata de destacar que, precisamente por su accesibilidad, estos programas se convierten en excelentes aliados para la labor en el aula. Así lo afirman docentes de diferentes niveles (Egea, 2019), que ven en estas aplicaciones una gran ayuda para el desarrollo práctico de competencias relacionadas con el aprendizaje del lenguaje musical. Hay que tener en cuenta que, frente a otros programas ya clásicos (como pueden ser Finale, Encore o Sibelius), las nuevas aplicaciones ofrecen una ventaja primordial, como es la posibilidad de trabajar en línea y desde distintos dispositivos. Esto permite al docente encontrar otros caminos en el tratamiento digital de la grafía musical (Lizarán, 2010): sea aprendiendo lenguajes de programación concretos (sin necesidad de una interfaz gráfica, como ocurre en el caso de Lilypond), o sea mediante la importación de archivos XML o MIDI ya creados con otras aplicaciones (como se puede hacer desde MuseScore o Flat). Otras ventajas muy significativas que ofrecen programas como Noteflight son la posibilidad de trabajar en equipo desde cualquier ubicación, la facilidad a la hora de exportar y compartir los materiales creados, así como la inclusión de herramientas tan útiles como un sistema de sincronización de la partitura con cualquier grabación de audio o vídeo.

Esta variedad de soluciones no solo beneficia al docente a la hora de preparar y presentar de un modo atractivo y ordenado sus materiales, sino que representa una gran ayuda y un elemento de motivación para el alumnado a la hora de trabajar la lectura musical, ya que con estas herramientas se facilita la práctica interpretativa en conjunto, a la par que se fomenta la experimentación y la creatividad.

2.4. Genially aplicado a la enseñanza musical

Esta aplicación ofrece a los usuarios una plataforma para generar contenidos multimedia de manera sencilla y que, además, sean atractivos. Con esta, los estudiantes pueden hacer presentaciones mucho más dinámicas para los estudiantes de Primaria e Infantil. Así, a través de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), se pueden generar diferentes entornos virtuales de aprendizaje y una nueva conceptualización de la enseñanza (Nieto y Hueros, 2016; Velasco, 2017; García, 2019; Pérez, 2019; Granados Romero, Vargas Pérez y Vargas Pérez, 2020).

Para comenzar su uso es necesario la creación de una cuenta a través de la página web (Genially, 2020). Existen una gran variedad de plantillas, más de 400, siendo un gran número de ellas de carácter gratuito. Se pueden generar presentaciones, video-presentaciones, recursos didácticos, imágenes interactivas, juegos, quiz, infografías, procesos temporales, mapas interactivos, eventos, epósters y currículums vitae interactivos

Es destacable la posibilidad de introducir animaciones e interactividad, lo que lo hace mucho más atractivo y facilita que el alumnado preste más atención. Así mismo, permite la gamificación e introducir en animaciones e interactividad, por lo que resulta más impactante y capta más la atención.

Otra de las características que posee el programa es que se puede trabajar de manera colaborativa y las creaciones y recursos educativos se almacenan en su propia nube, por lo que el acceso se puede realizar desde cualquier dispositivo. El usuario puede visitar tanto el blog de la página web (Genially, 2020), como el canal de Youtube (2020), donde se encuentran todo tipo de experiencias, webinar y presentaciones ejemplificadas del programa y su modo de empleo.

2.5. Elaboración de tests en Moodle para la evaluación

En la situación actual de pandemia mundial debido al COVID 19, los cuestionarios de Moodle para la evaluación del alumnado se presentan como una herramienta muy útil. A la hora de utilizarlos se deben tener presentes diferentes aspectos. El más importante sería el planteamiento en el diseño y el tipo de preguntas que se realizarán. Estas no deben ser de tipo memorístico, debido a que pueden acceder a la información mientras lo

realizan. Por ello, se debe tener en cuenta a la hora de elaborarlo además de este aspecto fundamental, otras cuestiones acerca de si la realización será síncrona o asíncrona y el tiempo en el que se pueda contestar en su totalidad, para así asegurarse de que lo completa el alumnado sin necesidad de recurrir a información de apoyo. Entre los pasos a seguir se encuentran la creación de un banco de preguntas con anterioridad a la creación de este, la preparación del mismo y su posterior comprobación antes de compartirlo con el alumnado.

Esta situación conduce a confeccionar cuestionarios en los que se midan otros aspectos y donde se pueda comprobar que ha habido una maduración y asimilación de los contenidos de una manera más integrada y global.

3. VALORACIÓN GLOBAL Y CONCLUSIONES

Los numerosos recursos digitales que en este proyecto presentan tanto los profesores del departamento de Música de la UAM, como otros ponentes invitados en calidad de personal docente externo, están contribuyendo notablemente a la adquisición de las competencias digitales y musicales del alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria. Los talleres basados en estas aplicaciones fomentan el conocimiento de diversas herramientas, con las que el estudiantado de estos grados puede generar nuevas actividades y recursos dirigidos a las distintas etapas en las que ejercerá como docente. Este complemento de contenidos y procedimientos reforzará considerablemente el conocimiento acerca de estas herramientas digitales, no solo en el alumnado –que recibe una formación insuficiente en esta materia a lo largo de la carrera–, sino también entre los distintos docentes, tanto de universidad, como de las diferentes etapas de enseñanza obligatoria, que participan en el proyecto. Por tanto, las sesiones se conciben como una suerte de foro donde los diferentes componentes comparten sus experiencias educativas, se discute acerca de los pros y los contras de algunas metodologías y se ofrece una visión de la realidad educativa mucho más cercana a los futuros maestros de Infantil y Primaria, sobre la que debaten y reflexionan.

Por otro lado, en este artículo, tan solo hemos podido ofrecer las aplicaciones musicales más significativas que ayudan a introducir nuevas perspectivas metodológicas para la mejora de las capacidades del alumnado de Educación Infantil y Primaria en la materia de Música. Sin embargo, a lo largo de las sesiones del proyecto se mostrarán más

contenidos relacionados con programas para la edición de vídeos para agrupaciones instrumentales y vocales (como Filmora o Windows Movie Maker), para la composición de canciones (BandLab y Walk Band), e incluso para la gamificación en la enseñanza de música a través de videojuegos, entre muchas otras. En definitiva, se trata de facilitar el manejo de recursos muy versátiles –algunos de ellos, conocidos y utilizados en la práctica docente de muchos profesionales (como el editor de música Musescore, o la web de Soler (2020), y otros poco populares e implementados (como los restantes recursos ofrecidos)– para las aulas de Música de Infantil y Primaria. Además, supondrá un acercamiento real del alumnado al contexto educativo, para que tenga todas las competencias necesarias previamente a su desempeño como docente, impulsará la participación activa y fomentará la formación continua de este a lo largo de su vida profesional.

REFERENCIAS

- Accardo, S., Giacomelli, G., Fiorentini, L. y Lenzi, P. (2012). *Stradivari*. Bompiani.
- Egea, C. (2019). Noteflight: editor de partituras online. *Observatorio de tecnología educativa*, 20, 1-9. https://intef.es/observatorio_tecno/noteflight-editor-de-partituras-online/
- Calabuig Moreno, Helena (2020). *El cuerpo como elemento principal musical. Programación didáctica de música para 3º de la ESO* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Jaime I]. <http://hdl.handle.net/10234/189763>
- de la Rosa Cuadrado, A. (2019). Chrome Music Lab. Herramientas musicales que conectan el mundo físico y el digital. *Observatorio de tecnología educativa*, 16, 1-9. https://intef.es/observatorio_tecno/chrome-music-lab-herramientas-musicales-que-conectan-el-mundo-fisico-y-el-digital/
- Gallardo González, F. (2017). *Hacia una propuesta didáctica en el uso de softwares para el desarrollo de competencias de lectoescritura musical y discriminación auditiva: el caso de EarMaster y Auralia* [Tesis pregrado, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/144532>
- Genially (2020a). *Genially*. <https://www.genial.ly/>
- Genially (2020b). *Blog de Genially*. <https://blog.genial.ly/>
- Google (2020). *Chrome Music Lab*. <https://musiclab.chromeexperiments.com/>

- Granados Romero, J. F., Vargas Pérez, C. V. y Vargas Pérez, R. A. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 343-349.
- Harris, J., & Carroll, C. (2020). Using Web-Based Music Composition Applications to Enhance Non-Specialist Primary Teachers' self-efficacy in Making and Teaching Music. En *EDULEARN 20 Proceedings* (pp. 8489-8495). IATED.
- Houlahan, M. y Tacka, P. (2008). *From Sound to Symbol: Fundamentals of Music*. Oxford University Press.
- Kyriakakis, G. (2020). Promoting Creative Computer-Based Music Education and Composition for Individuals with Autism Spectrum Disorders: The Terpsichore Software Music Interface. En K. Miesenberger, R. Manduchi, M. Covarrubias Rodriguez y P. Peñáz (Eds.), *International Conference on Computers Helping People with Special Needs* (pp. 136-148). Springer, Cham.
- Lee, S. W., Taylor, B., y Essl, G. (2019). Interactive Music on the Web. En M. Filimowicz (Ed.), *Foundations in Sound Design for Interactive Media: A Multidisciplinary Approach* (pp. 200-228). Routledge.
- Lizarán-Ruz, I. J. (2010). Edición de partituras con software libre. *Papeles del Festival de música española de Cádiz*, 5, 99-121.
- López García, D. (2019). Las redes sociales y los videojuegos como herramientas educativas. *TSN. Transatlantic Studies Network: Revista de Estudios Internacionales*, 4(7), 49-63.
- Ludovico, L. A. (2017, March). The Web MIDI API in On-Line Applications for Music Education. En L. A. Ludovico and A. M. Fahmy Yousef (Eds.), *Proceedings of the Ninth International Conference on Mobile, Hybrid, and On-line Learning* (pp. 72-77). IARIA XPS.
- Martín Nieto, M. S. y Duarte Hueros, A. M. (2016). Los entornos personales de aprendizaje para la Formación Profesional: El caso de Genially Stetic. En *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2659-2666). Octaedro.
- Martínez Díaz, D. A. (2019). *Iniciación musical en niñas de 6 y 7 años con la aplicación Musiclab Chrome, y su relación imagen – sonido* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11538>

- Pérez Pérez, A. M. (2019). El lenguaje musical, una metodología diferente. *Experiencias para nuevos espacios de aprendizaje en Educación Musical*, 5, 135-150.
- Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2012, 89531-89535. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-15750>
- Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 28 de diciembre de 2012, 88938-88943. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-15695
- Ribeiro Pereira, F. A. (2015). *Software EarMaster como ferramenta pedagógica na disciplina de Formação Musical* [Trabajo de Fin de Máster, Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto]. <http://hdl.handle.net/10400.22/8082>
- Rodríguez Alvira, J. (2020). *Teoria*. Recuperado el 10 de noviembre de 2020, de <https://www.teoria.com/es>
- Salvadori, P. R. (2017). *Teoria e percepção musical: práticas pedagógicas mediadas pelo EarMaster* [Trabajo de Fin de Máster, Universidade de Caixas do Sul]. <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1713>
- Soler, O. (2020). *Aprendo Música*. <https://aprendomusica.com/>
- Velasco, M. Á. (2017). Las TAC y los recursos para generar aprendizaje. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 771-777.
- Youtube (2020). *Canal de Genially*. <https://www.youtube.com/channel/UCtq6w3zpUc5tQYEC6Q8pImg/playlists>

CAPÍTULO 117

GAMIFICACIÓN Y ACTIVIDAD FÍSICA COMO ELEMENTOS DEL PLAN DE CONVIVENCIA PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE Y LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN TIEMPOS DE COVID-19

Alfonso Valero-Valenzuela, Noelia Belando-Pedreño, José Francisco Jiménez-Parra y David Manzano-Sánchez

1. INTRODUCCIÓN

La convivencia es un aspecto fundamental a trabajar en la etapa de Educación Primaria (EP) para tratar de minimizar, y finalmente erradicar, muestras de violencia como confrontaciones con el docente, estilos de enseñanza autoritarios, violencia física directa e indirecta entre niños y niñas, violencia verbal entre estudiantes, uso de un lenguaje agresivo y descalificativo hacia los docentes, violencia a través de las nuevas tecnologías (ciber-acoso), interrupción de clases y exclusión social (Álvarez-García, et ál., 2011).

De hecho, estos problemas podrían disminuir si se trabaja la empatía y se enseñara a regular las emociones (Sarrionandia y Garaigordobil, 2017). Se ha demostrado que través de la actividad física se estimulan aspectos cognitivos, comportamientos prosociales y muestras de afecto que aseguran el cumplimiento de estándares de aprendizaje social y emocional (Casey, 2014; Kirk, 2013). Metodologías como el modelo basado en aprendizaje cooperativo (Dyson y Casey, 2012) podrían reflejarse en comportamientos como la autogestión, la autoconciencia, la conciencia social, las habilidades de relación, la responsabilidad sobre sus actos y con los compañeros, la toma de decisiones positivas, etc.

Con el propósito de fomentar la responsabilidad y autonomía de los jóvenes estudiantes, son varios los autores que han ofrecido programas educativos para reducir el enfrentamiento con la convivencia escolar (Boqué, 2005; Durán y Blanch, 2015; Fernández, 2008; Torrego, 2012) diseñando una serie de estrategias que son necesarias para la prevención y mejora del ambiente social. Este planteamiento adquiere una mayor

relevancia, en la situación mundial actual de la pandemia del COVID-19 que está causando una serie de transformaciones en las diferentes áreas de desarrollo de la vida de las personas como es el contexto social, la salud física y mental, la economía, la actividad laboral, etc. Por lo que, se precisan iniciativas educativas que aseguren la continuidad formativa integral de niños y niñas (Espino-Díaz, et ál., 2020). Una reciente revisión narrativa de la literatura científica de Bravo-Cucci, et ál. (2020) evidencia que existen numerosos recursos tecnológicos disponibles gracias a “apps” que podrían ser útiles para promover la actividad física en entornos con diversidad de recursos materiales y económicos.

En esta línea de propuestas educativas, estrategias metodológicas como la gamificación (GF) y los desafíos físicos cooperativos como parte del aprendizaje cooperativo han evidenciado numerosos beneficios a nivel motivacional, comportamental y en la convivencia dentro y fuera del aula. En concreto, la GF permite alcanzar aprendizajes significativos de forma haciendo divertida, atractiva y motivadora (Deterding, et ál., 2011). La GF promueve comportamientos y aprendizajes deseados (Kapp, 2012) y convierte a la tarea motriz en un momento de disfrute, de descubrimiento, que resulta excitante para los estudiantes, pues estos son capaces de implicarse con actitud positiva y toma de decisiones (Casado, 2016).

La puesta en práctica de modelos pedagógicos activos como alternativa a la enseñanza tradicional generan un clima de convivencia positivo en el aula (Fernández-Río, 2020). Para ello, se utilizan los retos o desafíos físicos cooperativos que son un tipo de actividades físicas en las que se plantea un reto a superar por un grupo de trabajo en equipo (Fernández-Río y Velázquez, 2005). Este tipo de actividades cooperativas potencian las habilidades sociales (por medio de debates en clase) que se manifiestan en actitudes como la empatía, el control del estrés, la resolución de problemas sociales y habilidades cooperativas de resolución de conflictos.

El presente estudio tiene como principal objetivo conocer la percepción del docente y del alumno acerca del Plan de Convivencia gamificado con actividad física (PCOGAF) en EP en tiempos del COVID-19, sus beneficios en la transmisión de valores y en el aprendizaje en el aula.

4. MÉTODO

2.1. Diseño

Se llevó a cabo un estudio cuyo diseño corresponde a una investigación empírica, con metodología cualitativa, en el cual se utilizó un método descriptivo y transversal mediante el uso de entrevistas semi-estructuradas (Montero y León, 2007).

2.2. Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por una docente (tutora del grupo de 5° de Primaria), la cual cuenta con una experiencia de 6 años en su carrera como docente en el centro de Educación Primaria. También formaron parte de la muestra 26 alumnos (11 chicas y 15 chicos) con una edad comprendida entre los 10 y los 11 años (5° de Primaria). En cuanto a las características del centro, cabe destacar que presenta bajos niveles de conflictividad, con alumnos que respetan tanto a los demás compañeros como a los profesores. El criterio de selección de la muestra fue por accesibilidad y conveniencia. Como criterio de exclusión, no se contó con aquellos estudiantes que no asistieron al 90% de las sesiones.

2.3. Instrumentos

Para analizar la percepción del docente sobre la eficacia del proyecto se ha realizado una entrevista individual semi-estructurada (Patton, 2002). Se llevó a cabo seis meses después de interrumpir la intervención por la pandemia ocasionada por el COVID-19, con la finalidad de conocer qué aspectos del Plan de Convivencia Gamificado pudieron beneficiar para afrontar una situación de confinamiento y qué aplicabilidad tendría este proyecto en una educación presencial (con las medidas de seguridad e higiene establecidas por las autoridades sanitarias), semipresencial o telemática. Las preguntas que se realizaron fueron sobre el plan de convivencia y su contribución/efectos adversos a afrontar la situación de confinamiento, valores adquiridos, posibilidad de utilizarlo de forma telemática fundamentalmente.

La entrevista se realizó por videoconferencia estando presentes el investigador y la tutora, con una duración de 40 minutos. El audio de la entrevista fue grabado por la

aplicación *Zoom* para su posterior análisis. Para realizar la entrevista, el investigador principal había sido formado previamente en la realización de entrevistas, por miembros expertos del grupo de investigación SAFE (Salud, Actividad Física y Educación) con más de 5 años de docencia universitaria y profesores titulares de la Universidad de Murcia, y contaba con experiencia científica en la realización de entrevistas.

Para analizar la percepción de los alumnos sobre el PCOGAF se realizaron tres preguntas abiertas a un alumno seleccionado al azar. Se llevó a cabo también seis meses después de interrumpir la intervención por la pandemia ocasionada por el COVID-19, con la finalidad de conocer qué aspectos fueron más relevantes y divertidos para el alumnado. Las preguntas que se realizaron fueron: (1) ¿Pensáis que os hubiera gustado seguir con el Plan de Convivencia si no hubiera habido pandemia? ¿Por qué?, (2) ¿Os gustaría que se utilizara ahora en esta situación? ¿Por qué?, y (3) ¿Qué aspectos os parecieron más divertidos?

Las preguntas se realizaron en el aula, por la tutora, previamente formada por el investigador principal. En clase estuvieron presentes la docente y el alumno, y la respuesta de las preguntas tuvieron una duración de 5 minutos.

2.4. Procedimiento

En primer lugar, todos los participantes del estudio y los padres o tutores legales de los alumnos, fueron informados de los objetivos del proyecto y firmaron una autorización por la que accedían a someterse al proyecto; de acuerdo con las directrices éticas de consentimiento, confidencialidad y anonimato del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia. Tras la implementación del proyecto y tras el paso de seis meses, se llevó a cabo una entrevista a la maestra y a un alumno seleccionado al azar.

2.4.1. Descripción del Plan de Convivencia Gamificado

El Plan de convivencia está titulado como “*Problemática en la isla*”. Tuvo una temporalización inicial de 10 sesiones que se vieron reducidas a 4 sesiones distribuidas en una hora semanal por la declaración del Estado de Alarma a causa del COVID-19.

Los objetivos del programa fueron los siguientes: (1) Implementar el desarrollo de competencias del alumnado a través de un itinerario gamificado, en un mundo simbólico, fomentando la convivencia, autonomía, motivación e imaginación, (2) Resolver retos

transferibles a la mejora del clima escolar participando como protagonistas en una aventura en la que su intervención es el eje fundamental para la mejora del ecosistema del lugar asediado por piratas y problemas ambientales, (3) Desarrollar el pensamiento crítico y creativo para resolver los retos planteados, y (4) Crear analogías referentes a su entorno más cercano para que puedan transferir lo aprendido durante su viaje y que puedan ser conscientes de su relación con el entorno global como agentes de cambio.

Se trata de un juego de tablero, por grupos de aventureros, en los que cada equipo tiene como misión llegar hasta una isla, desde donde les han hecho llegar una llamada de auxilio para que les ayuden, puesto que los tesoros más preciados estaban desapareciendo. Para conseguir los retos y los objetivos del juego, era necesario que el alumnado trabajase de forma cooperativa. Por ello, cada uno de los grupos se componía de 4 aventureros que trabajaron unidos de principio a fin del PCOGAF.

Las sesiones (Tabla 1) se diseñaron para entrelazar a través de una narrativa la experiencia de vivir una aventura en un tablero, que además de su sistema de juego sigue un itinerario pedagógico para desarrollar competencias esenciales en el alumnado resolviendo retos que definen el tablero como un paisaje de aprendizaje modificado, que nos permite trabajar la convivencia no solo en la escuela, sino que tomen una conciencia global y que les permita afrontar los retos del futuro como agentes de cambio.

Tabla 1.

Ejemplo de sesión (título, organización, desarrollo de la actividad en torno a la temática, ejemplo de desafío físico-cooperativo y aspectos clave y normas).

Título de la actividad	Organización	Desarrollo de la actividad en torno a la narrativa	Ejemplo de desafío físico-cooperativo	Aspectos clave y normas
Equipaje a bordo	En grupos reducidos	Hay que subir el equipaje a bordo del barco. Formaremos una cadena humana y trasportaremos nuestro equipaje (un balón). Llegar desde un punto a otro a través de desplazamiento en relevo. Cada subgrupo forma una fila, sentados uno tras otro.	<i>Marineros del sur:</i> pasar el balón por encima de la cabeza y por debajo de las piernas (se gritará “norte”, “sur” dependiendo de por donde se pasa el objeto).	-Todos deben gritar el punto cardinal estipulado. -Tienen un minuto para cada reto. -Si la pelota toca el suelo, se vuelve a empezar.

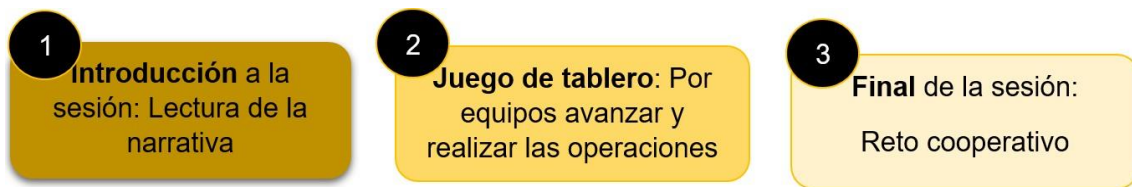
Estas actividades basadas en el descubrimiento guiado permitieron que los alumnos adquirieran elementos representativos al desarrollo de competencias como, por ejemplo:

(1) *La participación*, impulsando hábitos democráticos, (2) *La responsabilidad*, fomentando en los alumnos la asunción de obligaciones y actos, (3) *La solidaridad y el respeto a las ideas de las demás*, (4) *La creatividad*, y 5) *La autonomía*.

La aplicación del PCOGAF estuvo caracterizada por una estructura de sesión muy determinada (Figura 1):

Figura 1.

Estructura de las sesiones.



Hay que indicar que sólo se pudieron llevar a cabo 4 de las 10 sesiones programadas debido a que las autoridades sanitarias declararon el Estado de Alarma, lo que provocó un estado de confinamiento, el cual se extendió durante 50 días, que impidió la finalización del proyecto tal y como estaba previsto, así como seguir con una educación telemática hasta final de curso académico 2019/2020.

En septiembre de 2020, la maestra siguió como tutora del mismo grupo de alumnos y la docencia se reanudó de manera presencial durante todos los días de la semana, aspecto que se mantuvo hasta la realización la entrevista, pero cumpliendo con cada una de las medidas higiénicas y sanitarias establecidas por las autoridades y la Consejería de Educación de la Región de Murcia.

Tras el transcurso de un mes, el investigador principal se puso en contacto con la maestra para realizar una entrevista que permitiera obtener una percepción real de la enseñanza en tiempos de COVID-19 y cómo podría afectar la incorporación de metodologías activas como un PCOGAF en los centros educativos.

2.4. Análisis de datos

Con el objetivo de garantizar tanto la calidad como la fiabilidad del estudio, se utilizaron varias normas (Korstjens & Moser, 2017): (a) Credibilidad: comprobación por dos miembros del equipo de investigación, (b) Transferibilidad: descripción de todo el

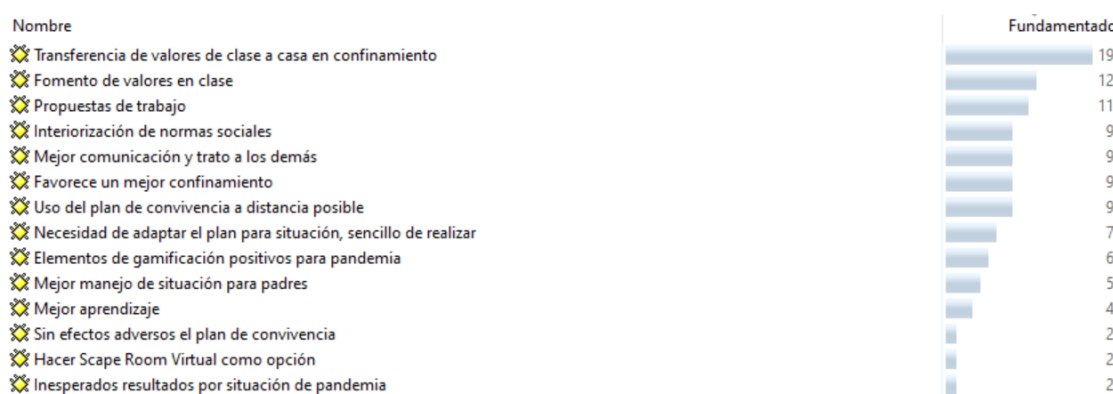
proceso, (c) Confirmabilidad: reuniones frecuentes entre los dos miembros del equipo de investigación encargados del análisis cualitativo de los datos para debatir la interpretación de los mismos, y (d) Reflexividad: mediante las normas anteriores.

Los resultados cualitativos se analizaron utilizando el software ATLAS V. 7.1.3, un potente programa para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos, de audio y video (Morales-Sánchez et al., 2014). Para analizar el contenido cualitativo, se incorporaron las transcripciones de las entrevistas en formato escrito (documentos primarios). Este archivo de atlas ti contiene toda la información producida en el curso del análisis, y además de los documentos principales, contiene códigos, notas, citas y vistas de red.

Cabe señalar que las respuestas se registraron literalmente. Las citas son cada una de las frases u oraciones que se han incluido en el estudio. Las notas corresponden a partes de la entrevista que fueron notables de los documentos primarios y que están asociados con diferentes códigos. Los códigos fueron los diferentes aspectos del análisis principal, se reflejaron un total de 14 códigos con un total de 106 extractos basados en los comentarios (Figura 2). Cada familia corresponde al conjunto de los códigos que se vinculan con una misma línea temática.

Figura 2.

Códigos y extractos.



3. RESULTADOS

Es de destacar que el código que más extractos obtuvo fue el de la “transferencia de valores de clase a casa en confinamiento” siendo estos hacer Escape Room virtual como

opción e “Inesperados resultados por situación de pandemia” los que menos extractos obtuvieron.

Por otro lado, dichos códigos se recopilaron en un total de 3 familias: elementos en situación de confinamiento, compuesto por 6 códigos, transmisión de valores y aprendizaje en clase, con 4 códigos y resultados del plan de convivencia y propuestas, con 4 códigos.

Dentro de las diferentes familias, se encontraron declaraciones relacionadas en primer lugar con los elementos relacionados con la situación del confinamiento. Así pues, en el código transferencia de valores de clase a casa en confinamiento, se vieron comentarios como el siguiente “han podido ver en ellos pues sentimientos de empatía, de respeto por lo demás, lo que ha hecho que también sean responsables de quedarse en casa para ayudar al resto”. A su vez, se vio reflejado positivamente otros códigos como mejor manejo de situaciones para padres “creo que ha sido más fácil para los padres de estos alumnos manejar esta situación ya que han podido ver en ellos pues sentimientos de empatía, de respeto por lo demás, lo que ha hecho que también sean responsables de quedarse en casa para ayudar al resto.” Y destacar también su valoración positiva respecto a favorecer un mejor confinamiento “Con este Plan de Convivencia Gamificado se trabajaron valores de clase como el respeto por las normas de convivencia, y esto ha favorecido a la situación del confinamiento”. Los resultados inesperados por situación de pandemia, que podría considerarse como un “ítem negativo” no lo fueron ya que no se reflejó en ninguno de los dos casos que fueran resultados adversos “El Plan ha podido repercutir o bien de manera positiva o de manera neutra, porque esos valores no se han enfocado a esta situación tan inesperada”.

La segunda familia que hace referencia a la transmisión de valores y aprendizaje en clase, incluye el segundo código con más extractos “fomento de valores en clase”, con citas como la siguiente; “Y luego también se han puesto en marcha valores como la empatía, saber ponerse en lugar de los demás, saber que tienen que ser responsables de quedarse en casa”. Además, de ser muy positivo la implicación del docente con hasta 9 extractos que hablaban de lo que favorecía la mejor interiorización de normas sociales, “ha sido más fácil para estos alumnos que cumplan las medidas reglamentarias por las autoridades sanitarias”.

Finalmente, en la tercera familia, resultados del plan de convivencia y propuestas de futuro destaca el código “propuestas de trabajo”, las cuales fueron numerosas por parte

de la docente, todas ellas, intentando trabajar los contenidos del plan de convivencia como un recurso adaptado al COVID-19 o a la situación de pandemia. “Se podría cambiar, por ejemplo, la temática del Plan de Convivencia...por elementos relacionados con el COVID-19...”.

Por otro lado, la tabla de co-ocurrencia de códigos, lo cual hace referencia a códigos que se vincularon con más de un extracto quedan reflejados en la tabla 2. Así pues, se destaca los valores más elevados en extractos coincidentes en propuestas de trabajo y los elementos de gamificación (0.21), la propuesta de trabajo con la necesidad de adaptar el plan a la nueva situación (0.20) y finalmente, la interiorización de normas junto a favorecer un mejor confinamiento (0.20).

Tabla 2.

Tabla de co-ocurrencias entre códigos.

Códigos	1	2	3	4	5	6	7
1 Elementos de gamificación	-		0.06				0.21
2 Favorece un mejor confinamiento		-	0.11	0.20	0.06		0.05
3 Fomento de valores			-		0.17		
4 Interiorización de normas				-			
5 Mejor comunicación					-		
6 Necesidad de adaptar el plan						-	0.20
7 Propuesta de trabajo							-

Finalmente, se preguntó a uno de los alumnos 3 preguntas (P) sencillas recibiendo las siguientes respuestas (R) que nos vienen a indicar la positiva valoración del Plan de Convivencia.

(P.1.) *¿Piensas que os hubiera gustado seguir con el Plan de Convivencia si no hubiera habido pandemia? ¿Por qué?*

(R.1.) Sí, claro, porque las sesiones en las que venía Sonia nos encantaban todos los retos que nos planteaban, también el tablero era muy divertido.

(P.2.) *¿Te gustaría que se utilizara ahora en esta situación? ¿Por qué?*

(R.2.) Claro que nos gustaría, pero ¿cómo se podría hacer online? Estaría muy chulo, porque podríamos crear un tablero y por Classroom hacemos grupos. A nosotros nos encantan los Escape Room y todo lo que nos hace nuestra maestra, nos lo pasamos muy bien.

(P.3.) *¿Qué aspectos te parecieron más divertidos?*

(R.3.) Lo mejor de todo fueron los retos, porque salíamos al patio y hacíamos un reto en el que nuestra maestra nos cronometraba y teníamos que ayudarnos entre los compañeros. También nos gustó mucho el tablero y todas las casillas que llevaba para avanzar, incluso prepararlo para jugar.

Por tanto, podemos ver declaraciones como “nos encantan los Escape Room” o “nos encantaban todos los retos”, junto a dos citas del tablero, viéndose reflejada la satisfacción con los elementos del plan de convivencia vinculados al disfrute y probablemente con el código docente de “elementos de gamificación positivos para la pandemia” y “hacer Escape Room virtual como opción”.

4. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio era conocer la percepción del docente y del alumno acerca del PCOGAF en tiempos del COVID-19, sus beneficios en la transmisión de valores y en el aprendizaje en el aula. Centrando la atención en los beneficios percibidos con la implementación de este plan de convivencia, tanto el estudiante como la docente entrevistada, resaltaron la diversión experimentada con la gamificación, los retos físicos cooperativos y la posibilidad de trabajar en equipo con sus compañeros, lo cual coincide con otros trabajos que hablan de la multitud de efectos beneficiosos que tienen la práctica de la actividad física (Casey, 2014; Kirk, 2013), las metodologías activas en el aula (Casado, 2016; Fernández-Río, 2020; Kapp, 2012) y la GF (Deterding et al., 2011). La docente se sintió a favor del uso de la GF para trabajar los contenidos del plan de convivencia en el aula y sugiere incluso que se podría utilizar la temática del COVID-19 para crear una nueva aventura gamificada donde los estudiantes tengan que salvar a la humanidad. La GF aparece vinculada con otros códigos como un mejor confinamiento y el fomento de los valores, lo cual permite ver la versatilidad de esta estrategia metodológica en el aula y en tiempos de crisis sanitaria, asegurando la continuidad en la formación integral de los niños y niñas demandada en tiempos de COVID-19 (Espino-Díaz et al., 2020).

Pasando a los beneficios que genera este plan de convivencia destaca la transferencia de valores trabajados en el aula al entorno familiar, resaltando la empatía, el respeto y ayuda a los demás. Eso puede deberse al trabajo que desde el PCOGAF se lleva a cabo en valores y que estaría en línea con el trabajo de Sarrionandia y Garaigordobil (2017) sobre inteligencia y desarrollo emocional. Pero sobre todo, destaca el respeto por las

normas de convivencia y la aceptación de las medidas restrictivas emitidas por las autoridades sanitarias facilitando su cumplimiento durante el periodo de confinamiento, lo cual está en sintonía con lo demandado por programas previos como los de Boqué (2005), Fernández (2008) Torrego (2012) y Durán y Blanch (2015) que buscan fomentar la responsabilidad y la autonomía de los jóvenes y reducir el enfrentamiento y la violencia.

Por último, se señala la posibilidad de que este tipo de planes de Convivencia gamificados con actividad física, también se podrían adaptar a una situación de educación a distancia, haciendo uso de recursos y herramientas tecnológicas de la información y la comunicación (Espino-Díaz et al., 2020; Bravo-Cucci et al., 2020). Aspectos como utilizar un tablero o realizar Escape Rooms sí serían factibles de llevar a cabo utilizando plataformas digitales de enseñanza como el classroom, si bien quedaría un poco más lejos el poder realizar los desafíos físicos cooperativos.

5. CONCLUSIONES

El PCOGAF basado en el uso de la GF y la actividad física es percibido como una buena propuesta para lograr altos niveles de diversión y disfrute por parte de los estudiantes gracias al uso de los desafíos físicos cooperativos y una aventura gamificada. El docente percibe la GF como una herramienta adecuada para trabajar los contenidos del plan de convivencia, habiendo contribuido a un fomento de valores educativos como la empatía, la autonomía y el respeto, favoreciendo el cumplimiento de las medidas restrictivas impuestas en tiempo de COVID-19. Finalmente, se señala la viabilidad de implementar este tipo de metodología en situación de confinamiento haciendo uso de las TICs, aunque con ciertas limitaciones en cuanto al uso de la actividad física y el uso de desafíos físicos cooperativos.

REFERENCIAS

- Álvarez-García, D., Nuñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González, P. (2011). Violence through information and communication technologies in secondary students. *Anales de Psicología*, 27, 221-231.
- Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC.

- Bravo-Cucci, S., Kosakowski, H., Núñez-Cortés, R., Sánchez-Huamash, C. y Ascarruz-Asencios, J. (2020). La actividad física en el contexto de aislamiento social por COVID-19. *Revista GICOS*, 5(2), 6-22.
- Casado, O. (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.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E. y Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. CHI 2011 gamification workshop proceedings, 12. <https://doi.org/978-1-4503-0268-5/11/0>
- Durán, D. y Blanch, S. (2015). Read One: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 19(1), 31-45. <https://doi.org/10.1174/113564007780191287>
- Dyson, B. y Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*. London: Routledge.
- Espino-Díaz, L., Fernández-Camínero, G., Hernandez-Lloret, C. M., González-González, H. y Álvarez-Castillo, J. L. (2020). Analysis of the impact of COVID-19 on education professionals. Towards a change of paradigm: ICT and neuroeducation as a binomial of action. *Sustainability*, 12(14), 56-46. <https://doi.org/10.3390/su12145646>
- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Revista de Pedagogía*, 60(4), 137-150.
- Fernández-Río, J. (2020). Apuntes Metodológicos para una educación física post-covid-19. *Revista Digital de Educación Física*, 11(66), 67-75.
- Fernández-Río, J. y Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.

- Korstjens, I., y Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 2: Context, research questions and designs. *European Journal of General Practice*, 23(1), 274-279. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375090>
- Montero, I. & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Morales-Sánchez V., Pérez-López R. & Anguera M. T. (2014). Indirect observational methodology in managing sports services. *Revista de Psicología del Deporte* 23, 201– 207.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3er ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sarrionandia, A. y Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110-118. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.12.001>
- Torrego, J. C. (2012). *La ayuda entre iguales para la mejora de la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 118

LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN TIEMPOS DE COVID-19: BARRERAS COMUNICATIVAS Y RETO TECNOLÓGICO

Cristina Moreno Pinillos

1. INTRODUCCIÓN

Justificación y enmarcación

Vivimos en un contexto globalizado e hiperconectado. El 2020 será recordado como el año del Covid-19, un virus que irrumpía en China a principios de año y que llevó a la Organización Mundial de la Salud a declarar dicho brote como una Emergencia de Salud Pública realizando recomendaciones los diferentes países enfocadas a la contención del virus.

El Covid-19 llegaba a nuestro país en el mes de enero, registrando el primer paciente en la isla de la Gomera y desde entonces el número de contagios ha aumentado estrepitosamente 1.437.220 casos de coronavirus diagnosticados; 40.461 muertos (actualizado a 12 de noviembre del 2020). Los contagios se multiplicaron a partir del día 9 de marzo, y esta situación llevó al Gobierno de España a decretar el estado de alarma el 14 de marzo. El estado de alarma conlleva la hibernación de la economía, el cese de toda actividad laboral no esencial y a una situación de confinamiento de la población en sus hogares. Esta situación tiene una repercusión en diferentes ámbitos tanto económico, como social y, por ende, educativo.

La crisis sanitaria que asolaba y asola el país conlleva una crisis económica. El cese de toda actividad laboral llevó al cierre de pequeñas, medianas y grandes empresas, lo que se traduce en empleados en situación de ERTE (Expediente de Regulación de Empleo Temporal) y despidos inmediatos, registrándose la mayor subida de paro de la historia hasta un 14,41% según datos ofrecidos por el Instituto nacional de estadística a través de la Encuesta de población activa (EPA).

En este marco, sanitario y económico, la situación social también se ve afectada. La pérdida de puestos de trabajo, el aumento del paro y las diferentes situaciones sanitarias

en los hogares españoles, hace más acusada una desigualdad que ya existía en nuestro país, a la que se le suman nuevos casos causados por esta situación sanitaria y económica.

En el marco educativo y en un contexto en el que la escuela aglutina la educación, el gobierno implanta el cese de toda actividad docente presencial en todas las etapas educativas desde que se decretó el estado de alarma. Este hecho propició que la enseñanza se impartiese de forma online y que fuesen las administraciones de las comunidades autónomas, las locales y los propios centros educativos los que tomaran las decisiones pedagógicas adecuadas.

Esta enmarcación de la situación actual, justifica el planteamiento del estudio, donde se hace imprescindible conocer cuáles son los efectos del cierre de las escuelas, y, por ende, conocer cuáles son los retos a los que el sistema educativo y las comunidades educativas, han tenido que hacer frente siendo la participación de las familias y las barreras comunicativas un tema de interés.

La enseñanza online: Retos y Brecha digital

Ante el contexto referido en el apartado anterior, los retos a los que se enfrenta el sistema educativo y la comunidad educativa respecto a la enseñanza online son un hecho. El cierre de los colegios y la universidad, tal y como hemos destacado, llevó a implantar la enseñanza online como alternativa a la enseñanza presencial, siendo ésta diferente según el contexto, disponibilidad de familias, centros y comunidades autónomas (Cabrera, 2020)

Por ello, el contexto de enseñanza online constituye una nueva realidad a la que la enseñanza no universitaria no está preparada para asumirla en su totalidad (Hodges, et al., 2020). El suspenso de las actividades docentes presenciales llevó a transferir de modo inmediato toda la enseñanza presencial a un formato online (Punto 9.1 del Real Decreto 463/2020 de 14 de marzo, por el que se suspende la actividad educativa en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos, niveles de enseñanza), y no se puede pretender que esta práctica, urgente y sobrevenida, sea análoga en experiencia, planificación y desarrollo a las intenciones originales de la forma online (Hodges et al., 2020). La enseñanza online, supone mucho más que una transferencia de contenidos a otro formato, es necesario rediseñar la experiencia de aprendizaje por completo, y poner como objetivo la formación del profesorado en competencias digitales que posibiliten la comunicación docente-alumnado-familias y entre los propios alumnos y alumnas. (García-Peñalvo y Seoane-Pardo, 2015; Seoane-Pardo y García-Peñalvo, 2014).

A la necesidad de, rediseñar la experiencia de aprendizaje por completo se le une un problema de carácter social que tiene su repercusión en el ámbito educativo y es la brecha social aunada a la brecha digital, a la que se le debe dar respuesta. Fernández Enguita (2020) asegura que hay tres brechas dentro de la brecha digital: la brecha de acceso referida a la tenencia de dispositivos digitales y de acceso a internet; la brecha de uso que hace referencia al propio uso y conocimiento de tecnologías de la información y la comunicación; y la brecha de competencias referida a la adquisición y el desarrollo de competencias digitales.

En cuanto a la brecha de acceso, según datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE), a través de la Encuesta de equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación, el 20% de los hogares españoles carece de dispositivos móviles o acceso a internet. A la brecha de acceso se le suma la brecha de uso y de competencias por parte de los alumnos, profesorado y familias. Si el sistema educativo no está diseñado para llevar a cabo una enseñanza online en su totalidad, los profesionales de la educación y las familias tampoco lo están (Celaya, Campión y Eguizabal, 2020). A través de una encuesta llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadística acerca del uso de las tecnologías, se pone de manifiesto que en España un 23% adultos entre 16 y 65 años declara no tener experiencia en el uso de ordenadores o fallan en las tareas más elementales, lo que nos lleva a concluir que en muchas ocasiones los progenitores no tienen la formación o el conocimiento de habilidades tecnológicas para dar apoyo y soporte a la enseñanza online que reciben sus hijos.

En este contexto, el cierre escolar ha convertido a las familias en el principal agente educativo, por ello deben plantearse proyectos educativos que se basen en el principio de inclusión y que posibiliten la igualdad de oportunidades y, dado que las familias son el principal agente educativo, estas medidas deben conllevar una relación y comunicación con las familias (Cabrera, 2020).

Importancia de la participación de las familias

Esta situación excepcional derivada de la crisis sanitaria es una señal evidente de la necesidad de colaboración con las familias para la educación del alumnado. La corresponsabilidad de las familias, el diálogo y la cooperación con los centros escolares es imprescindible para facilitar el aprendizaje del alumnado, combatir el sentimiento de soledad o garantizar que el alumnado permanezca activo dentro del Sistema Educativo.

Desde la teoría del capital social de Bourdieu, la participación debe comprenderse como una relación dialéctica en la que se construye el sentido de la identidad, compartiendo en común, pero a la vez siendo diferentes los unos y los otros, asumiendo roles en el espacio social que construye en sí mismo las relaciones (Bourdieu, 1986; 1999).

Los principios teóricos señalados en los párrafos anteriores ponen de manifiesto un doble beneficio derivado del trabajo de las familias en la educación:

(1) El rendimiento de los alumnos se ve aumentado (Vigo, Dieste y Julve, 2016).

(2) Se produce un reconocimiento mutuo entre la escuela y las familias, así como una corresponsabilidad, creando de este modo, la posibilidad de crear normas y valores compartidos (Bolívar, 2006).

Las familias, en esta crisis sanitaria, han pasado a ser un agente educativo de primer orden y fuente del aprendizaje. Teniendo en cuenta el papel crucial de las familias en la situación actual tiene sentido que los centros educativos y los profesionales de la educación establezcan cauces de comunicación y de relación con las familias con el objetivo de promover dicha participación, favoreciendo la continuidad, el aprendizaje compartido y todo ello desde un enfoque inclusivo y de equidad.

Barreras comunicativas y tecnológicas que afectan a la participación

Diferentes estudios han mostrado las barreras que dificultan la participación, colaboración e interacción de las familias en la escuela y la educación de sus hijos (Homby y Lafaelle, 2011; Llevot y Bernad, 2015; Garreta, 2017), es importante atender a la idiosincrasia particular de la situación actual y analizar más detalladamente cuáles son las barreras que impiden o se interponen entre las familias y la escuela como institución, así como con los maestros.

Por otro lado, diferentes estudios coinciden en subrayar la existencia de barreras comunicativas que afectan a la relación de las familias con la institución escolar. La comunicación es comprendida como uno de los elementos imprescindibles para que la colaboración y la participación sea posible (Vigo y Dieste, 2019). Las barreras vinculadas con la participación afectan a dos niveles; por un lado, las barreras lingüísticas que son las referidas al uso de diferentes códigos que impiden el entendimiento entre los agentes implicados: las familias y la escuela. Esta barrera ya existía previamente a esta crisis sanitaria, social y educativa, pues está presente desde el momento que exista diversidad y la heterogeneidad es característica de nuestras aulas. Pero, actualmente, a esta barrera lingüística, se le une la barrera tecnológica. No todas las familias tienen los recursos, ni

dominan los materiales como para que se dé una comunicación rica y significativa por medio de las tecnologías de la información y la comunicación (Comellas, 2009). Con ello estamos hablando de falta de accesibilidad y alfabetización tecnológica (Vigo y Dieste, 2019). El cierre escolar y la implantación de la enseñanza online ha supuesto que muchas familias no puedan apoyar a sus hijos e hijas en el seguimiento de la jornada escolar o en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que no disponen de los dispositivos, medios o conocimientos tecnológicos para llevarla a cabo (Basilaiia, y Kvavadze, 2020).

Diferentes estudios como el llevado a cabo por Vázquez et al., (2014) exponen que el uso de las plataformas digitales mejora la participación y la colaboración de los padres en los centros educativos. Sin embargo, en un estudio etnográfico realizado por Macià (2016) se expone como uno de los resultados que los progenitores ven la comunicación por vía tecnológica como una información descontextualizada y alejada de la inmediatez, pues la comunicación entre ambos agentes (escuela y familias) se relega a meros comentarios en blogs y redes sociales (Sánchez y Cortada, 2015). Además, esta comunicación vía online genera desigualdad en el momento en el que el acceso o el uso de las tecnologías no es posible por parte de las familias (Garreta, 2017; Vigo y Dieste, 2019), estaríamos ante una desigualdad de oportunidades.

Como ya se ha comentado con anterioridad, las familias han pasado a ser un agente educativo de primer orden, la primera fuente de conocimiento y de formación de la personalidad, y es este hecho el que justifica el estudio. Si bien es cierto que, en la situación actual, hay determinantes relacionados con la situación en la que se encuentran las familias que puede dificultar la comunicación y la relación que esta establezca con la escuela.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El estudio tiene como *propósito* contribuir al desarrollo de un marco teórico sobre la participación y la comunicación con las familias en tiempos de Covid-19, ahondando en las barreras que afectan a dicha relación. El estudio a su vez, persigue un compromiso ético, moral y social con la mejora de una praxis a favor de una escuela para todos. La intención es avanzar hacia el conocimiento que pueda ser útil y servir de referencia para futuras situaciones que se parezcan a la actual.

Nuevas formas de relación y comunicación escuela-familia podrían emerger de una situación como la experimentada durante este último año a partir de actitudes formativas, comunicación en espacios digitales e interacción a través de plataformas digitales. El interés es explorar una realidad educativa sin precedentes. El propósito que se ha presentado se concreta a través de dos *objetivos*:

- Identificar cuáles son las barreras y retos relacionados con la participación de las familias
- Conocer cuáles son las experiencias y los retos a los que se han enfrentado los docentes, familias y alumnos en el proceso de comunicación.

3. MÉTODO

El estudio se desarrollará en el marco de una investigación cualitativa y concretamente se ha optado por el uso de la etnografía, concretamente la *etnografía crítica* como metodología de investigación porque permite extraer resultados partiendo de las percepciones de la participación y los significados que éstos atribuyen a la participación y la enseñanza virtual. La perspectiva crítica enfatiza en la posibilidad de transformación mutua a través de un diálogo y del proceso de investigación, así como una oportunidad de generar reflexividad y desarrollar un proceso de repensar las prácticas llevadas a cabo para ambos; investigador e investigados (Maisuria y Beach, 2017).

Para poder alcanzar los objetivos delimitados anteriormente, se ha optado por el uso de técnicas propias de la investigación cualitativa, basadas en las producciones de los participantes a través de relato de vida y entrevistas (Walford, 2007). En total se han considerado un total de 7 relatos de vida de docentes, 33 relatos de vida de alumnos y 13 entrevistas a familias. Todo ello complementado con conversaciones informales.

3.1. Escenario del estudio

El estudio se lleva a cabo en tres escuelas de educación primaria en la comunidad autónoma de Aragón, una de ellas localizada en un entorno periurbano y dos de ellas en entornos rurales. Es de destacar que, Aragón es una comunidad autónoma formada por tres provincias en las que el 97% del territorio es rural, y donde la ciudad de Zaragoza aglutina el 51% de la población total. Además, la escuela rural aragonesa es reconocida

como pionera en la introducción, y el uso de la comunicación virtual desarrollando programas educativos como “Atenea” o “Mercurio”.

3.1.1. Selección de los centros

Se llevó a cabo a través de una técnica probabilística de tipo accidental, concretamente bola de nieve (Taylor y Bodgan, 2008). La selección de centro, además, atiende a unos ítems basados en un marco conceptual de espacios estigmatizados expuesto por Wacquant, et ál. (2014).

Figura 1.

Participación y criterios de estigmatización.

Escuela	Alumnado	Criterios de estigmatización
Escuela rural I	126 alumnos/as	Escuelas de cuarta categoría por ser rurales (Feu, 2004) Concepción negativa escuela rural (Boix, 2011) Legislación al margen de la escuela rural (Sepúlveda y Gallardo, 2011)
Escuela rural II	88 alumnos/as	Legislación al margen de la escuela rural (Sepúlveda y Gallardo, 2011) Éxodo rural provoca que no exista igualdad de oportunidades (Massey, 2012).
Escuela periurbana	534 alumnos/as	Cuestiones sociales, étnicas y culturales (Wacquant, Slater, Borges, 2014) Cambios tecnológicos (Bendit y Strokes, 2004)

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En un contexto en el que la tecnología se ha convertido en un fenómeno mundial y en el principal aliado para el seguimiento educativo, cuando analizamos las principales prácticas de participación virtual en las diferentes escuelas, es posible destacar las siguientes consideraciones:

- Las tecnologías en muchos casos, lejos de apoyar la interacción, puede suponer un obstáculo y un reto para las familias, docentes y alumnado.
- Respecto a la división digital, esta está relacionada con el acceso y el acceso está limitado a grupos específicos de población en las escuelas, en función de su clase social, de las prácticas o de las zonas geográficas.
- Las familias y la escuela demandan la necesidad de colaboración mutua y ponen en valor beneficios que se derivan de esta comunicación, entre los que se destacan: la continuidad, los acuerdos y el apoyo educativo.

En este contexto, los resultados se presentan atendiendo a los núcleos obtenidos del análisis de la información y que se relacionan directamente con los objetivos: (1) Barreras de participación; barreras comunicativas y barreras digitales (2) prácticas que han promovido la participación de las familias en tiempos de Covid-19; escuchar a las familias, vías de comunicación y enseñanza en el hogar.

Experimentando barreras de relación familias-escuelas

Como ya hemos comentado con anterioridad, las familias suponen uno de los retos más significativos en tiempos de Covid-19 y actualmente son puestas en valor, ya que, tanto tras el cierre de las escuelas, como actualmente, cuando la actividad educativa se presenta en forma de semipresencial o con periodos de cuarentena, la familia supone el principal agente educativo. A continuación, se presentan las barreras o factores que influyen en la participación de las familias siempre entendiendo dicha relación desde un enfoque bidireccional (Garreta, 2017; Vigo, et ál., 2017).

El estudio que se presenta muestra que la apertura de la escuela hacia las familias y la comunidad favorece el entendimiento y la proximidad cultural. Esta apertura supone un riesgo y a la vez un reto ante el posible distanciamiento que resulta de las diferencias entre la escuela y las familias (Theodorou, 2008; Vigo y Soriano, 2015; Vigo y Dieste, 2017).

Percibo falta de interés por parte de las familias sobre todo aquellas familias de origen árabe, entiendo que la educación de sus hijos puede que no sea su prioridad y luego hay que ser consciente de las diferentes situaciones personales y familiares (Maestra escuela rural II)

Creo que influye también el hecho de que los valores que podemos enseñarles aquí no coincidan con lo que ellos les transmiten en sus casas, sobre todo, todo lo relacionado

con el machismo, la igualdad de género, la no violencia... son temas complicados (Maestra colegio urbano).

Un dato común en el análisis de la información muestra que los participantes coinciden en la relación existente entre la comunicación con las familias y la brecha digital y social, lo que es un resultado evidente. Los docentes destacan la dificultad para relacionarse con las familias por motivos de falta de formación de las familias en tecnologías, dificultades para el acceso a un dispositivo o el acceso a internet.

Ha sido imposible la comunicación con las familias a través de videollamada debido a la inestabilidad de internet (tanto suyo como mío – todos residimos en zonas rurales) como problemas con micrófonos, vídeos...). Además, en la mayoría de familias tenían un único ordenador a compartir entre el teletrabajo de las familias y hermanos/as (Maestra escuela rural II).

El manejo de programas y tecnologías es lo que menos nos ha gustado, tanto para la entrega de tareas como para la comunicación con el maestro, porque cada día son más complicadas y no nos manejamos tan bien (Familia Escuela rural I).

La existencia de barreras lingüísticas que vienen determinadas por la diversidad étnica y de nacionalidad y que ya existían con anterioridad, se experimenta como otra de las barreras en tiempos pre-Covid-19 y durante el Covid-19. Este hecho influye en que la comunicación entre la escuela y la familia no sea fluida generando, en ocasiones, un distanciamiento entre ambos agentes.

Con las familias de origen árabe era muy difícil contactar y casi siempre lo hacía a través de sus hijos e hijas porque las familias no tienen el nivel para contestar correos y tampoco para una comprensión oral a través de una llamada de teléfono. Era un poco una barrera porque les cuesta la competencia oral (Maestra escuela rural II).

Una maestra de la escuela rural II destacar que uno de los factores por los que la comunicación y la relación de las familias no ha sido fluida durante los meses de confinamiento domiciliario ha sido por decisiones tomadas desde las administraciones referidas a los recursos y dispositivos que han puesto a disposición de la comunidad educativa.

Me parece interesante recalcar el papel de la administración. No me ha hecho gracia tener que usar mi teléfono móvil personal, ni mi correo personal, porque el que se nos facilitaba desde educaragon se quedaba pillado y la comunicación con las familias era imposible. El hecho de tener que usar mis cuentas personales creo que ha podido influir

en que no comunicara tanto como podría haber comunicado o me hubiese gustado porque al final eran datos personales míos, y no me sentía tan cómoda como para comunicarme muy fluidamente con las familias.

Estos resultados coinciden con investigaciones previas como la expuesta por Vázquez et al., (2014) quienes exponen que el uso de las plataformas digitales mejora la participación de los progenitores, aunque esta comunicación puede facilitar una información descontextualizada (Maciá, 2016). Estas barreras suponen una falta de accesibilidad a la educación (Vigo y Dieste, 2017) y genera desigualdad en el momento en el que el acceso o el uso de las tecnologías no es posible (Garreta, 2017).

Por otro lado, la baja implicación de las familias también se relaciona en este estudio con la disponibilidad y el tiempo libre de los progenitores, por cuestiones laborales y el nivel académico de los progenitores (Comellas, 2009).

En esta situación de excepcionalidad, son varios los docentes que han manifestado que el alumnado cuyos padres o madres han pertenecido a sectores de servicios esenciales, son sanitarios o ambos estaban trabajando fuera del hogar, se han visto muy afectados en el acompañamiento escolar por parte de sus familias por falta de tiempo y disponibilidad.

Uno de los colectivos que creo que han podido verse afectados, además de aquellos que pertenecen a minorías étnicas, son aquellos alumnos con un padre/madre sanitaria o incluso ambos, y también aquellos padres y madres que son directivos de empresas o cargos similares cuyo teletrabajo ha sido muy exigente (Maestra escuela urbana)

Este hecho se ha corroborado por parte de las familias, cuando se referían a la conciliación familiar y laboral en tiempos de Covid-19. A las familias que desarrollaban su actividad laboral desde casa les ha resultado más fácil poder seguir la actividad educativa de sus hijos, aunque también se han encontrado con dificultades “Ha sido difícil poder atender a mis tres hijos, que todos ellos están en el primer y segundo ciclo de primaria y requieren de atención y ayuda con los deberes” (Familia escuela rural I). Por otro lado, han visto en el confinamiento una oportunidad para conocer como sus hijos aprenden “Estos meses he podido seguir de cerca lo que hacían mis hijas, conocer como aprenden y ayudarles en la medida de lo posible” (Familia escuela rural I)”.

Sin embargo, las familias que desarrollaban su actividad laboral fueran del hogar, han destacado las dificultades a las que han tenido que hacer frente “a veces era imposible compaginar la educación de mis hijos en casa con nuestro trabajo, nosotros somos

personal esencial y teníamos que ir a trabajar por turnos y la conciliación familiar a supuesto mucho estrés”. Y es que, tal y como destaca Rogero (2020), el tiempo disponible de los progenitores juega un papel esencial en la educación de sus hijos en tiempos de pandemia.

Es de destacar un aspecto que se relaciona estrechamente con lo que es la comunicación y que afecta principalmente a zonas geográficas en desventaja como es la escuela rural. Una de las maestras de una de la escuela rural destaca este hecho como una de las limitaciones experimentadas en la nueva situación:

Es cierto que en las zonas rurales el contacto que se hace con las familias es más personal, más directo... en las entradas, en las salidas, si te quieren decir algo te lo dicen en persona y claro, sí que he echado en falta que, con esto del Covid-19, no tuviésemos una plataforma tan potente con las familias, que podrían tener en otras zonas en las que no están acostumbrados a este contacto tan directo, creo que no estábamos preparados (Maestra escuela rural II).

5. CONCLUSIONES

Este artículo ha sido escrito para dar a conocer cuáles son los retos y las barreras comunicación y de relación con las familias a las que la comunidad educativa en general ha tenido que hacer frente en esta situación de excepcionalidad. Además, el estudio de ha focalizado en entornos en desventaja por cuestiones sociales, económica y demográficas, puesto que se comprende, desde este estudio, como una realidad educativa la que se debe dar respuesta. El estudio se ha llevado a cabo a través de un diseño de etnografía crítica porque permite ahondar en las implicaciones del propio estudio en la realidad investigada, desde el puesto de vista de la reflexividad y de la acción entre familias y escuela (Maisuria y Beach, 2017).

Tras el análisis de los resultados extraídos del estudio podría concluirse que, el cierre escolar afecta de forma diferente a centros educativos según su naturaleza y, por ende, a la relación que se establece con las familias. Los grupos de familias más desfavorecidas pierden oportunidades de participación y colaboración al no contar con recursos tecnológicos adecuados ni la preparación para responder a una escuela que no es la suya. Esto se traduce en un riesgo, al poder quedar excluidos del desarrollo de su capital social,

lo que disminuye las posibilidades de crear un puente entre la familia y la escuela y las opciones de que haya una continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, esta enseñanza que se está ofreciendo es diferencial y está alejada de lo que se expone nuestro sistema educativo que propone inclusión, equidad, justicia y participación.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Participación y criterios de estigmatización. Elaboración propia.

REFERENCIAS

- Basilaia, G., y Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a sarscov-2 coronavirus (covid-19) pandemic in georgia. *Pedagogical research*, 5(4), 1-9.
- Bolívar, A. (2006). “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”. *Revista de Educación* 339, 119–146.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativa en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 114-139.
- Comellas, M^a. J (2009). *Familia y escuela. Compartir la educación*. Graó, Barcelona
- Celaya, L. A. A., Campión, R. S., y Eguizabal, J. M. S. (2020). ¿Estamos técnicamente preparados para el flipped classroom? Un análisis de las competencias digitales de los profesores en España. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (25), 275-311
- Fernández Enguita, M (2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. <http://bit.ly/2VT3kzU>
- García-Peñalvo, F.L., Abella-García, V., Corell, A., y Grande, M (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de Covid-19. *Education in the knowledge Society*, 21 (12) 1-26.
- Garreta, J (2017). *Familia y escuela. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Ediciones Pirámide. Madrid.

- Hodges, C; Moore, S; Lockee, B; Trust, T y Bond, A (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <http://bit.ly/3b0Nzx7>
- Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.
- Llevot, N., y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 57-70
- Macià. M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 73-83.
- Maisuria, A., y Beach, D. (2017). *Ethnography and Education*. Oxford Research Encyclopaedia. Oxford, Chicago and New York: Oxford University Press.
- Rogero, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), Especial, COVID-19, 174-182
- 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.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 194.
- Theodorou, E. (2008): Just How Involved is ‘involved’? Re-Thinking Parental Involvement.
- Vázquez, E., López, E. y Colmenares, L. (2014). La dimensión socializadora de la tecnología para una comunidad educativa más abierta y colaborativa. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 8 (1), 145-157.
- Vigo Arrazola, M. B., Dieste Gracia, B., y Julve Moreno, C. (2016). Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar (No. ART-2016-100548)
- Vigo-Arrazola, B., y Dieste-Gracia, B. (2019). Building virtual interaction spaces between family and school. *Ethnography and Education*, 14(2), 206-222. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1431950>.
- Wacquant, L., Slater, T., y Borges Pe reira, V. (2014). Estigmatización territorial en acción. *Revista Invi*, 29(82), 219-240.
- Walford, G. (2007). Classification and framing of interviews in ethnographic interviewing. *Ethnography and Education*, 2(2), 145-157.

CAPÍTULO 119
IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
EXPERIENCIAS DE DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA
(ESPAÑA)

María José Galvis Doménech, Gemma Cortijo Ruiz, Verónica Riquelme Soto y
Laura García Raga

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2020, la pandemia mundial causada por la enfermedad Covid-19 ha supuesto que millones de personas nos encontráramos confinadas en nuestros hogares viviendo una situación sin precedentes. En concreto, en España, el 14 de marzo se decretó el Estado de Alarma, con unas medidas de confinamiento que se endurecieron el 29 de marzo, paralizándose la actividad “no esencial” y, por tanto, la actividad presencial de los centros educativos, también universitarios.

En concreto, la investigación se enmarca en la Universitat de València (España). El equipo docente tuvo que tomar decisiones propias para cada asignatura, en función de todas las premisas que se nos enviaron desde el equipo directivo, tanto desde la Universidad, como desde los centros.

Como puede suponerse, a partir de la pandemia, el mundo de la educación se ha visto obligado a emprender una evolución de grandes dimensiones. Esto ha supuesto un verdadero desafío para la comunidad universitaria en tiempos complejos. Desde esta perspectiva, cobra especial relevancia el testimonio de los agentes implicados en el proceso educativo, tanto docentes como estudiantes. Así pues, este trabajo focaliza su atención en dicho objetivo para arrojar luz sobre este fenómeno novedoso e incierto que nos ocupa. Con ello se pretende llegar a reflexionar sobre esta disyuntiva y ahondar en propuestas concretas, ya que como indica la Unesco, se nos presenta una oportunidad para mejorar la educación: “A pesar de los grandes desafíos que presenta esta crisis sanitaria, esta realidad ofrece la oportunidad de repensar el propósito general, el rol, el contenido y la entrega de la educación a largo plazo, con el fin de preparar los sistemas

educativos para hacer frente a las crisis actuales y futuras a través de iniciativas integrales e intersectoriales, aprovechando la experiencia colectiva y las prácticas que acontecen en las diferentes partes del mundo” (2020, p.5).

El objetivo de esta investigación es analizar los testimonios de algunos docentes de nuestro propio centro –Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València–, con la finalidad de conocer su opinión al respecto. En esta dirección, se consultó a los docentes universitarios con el fin de conocer cómo se habían sentido en este período de transición de una educación presencial a una educación en línea. Además, resultó de vital importancia indagar en las percepciones subjetivas de los docentes sobre la readaptación metodológica de las materias que impartieron. Para ello, se utilizó un análisis en base a las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades encontradas en el camino. Asimismo, las respuestas a las entrevistas permiten establecer las pautas futuras de acción necesarias para que los docentes universitarios se encuentren preparados para adaptarse con más facilidad a la digitalización de la educación.

2. MÉTODO

El propósito de este análisis es facilitar a las instituciones universitarias un conocimiento exhaustivo sobre cómo ha afectado la adaptación de la docencia durante la pandemia del coronavirus a los profesores universitarios. Para alcanzar este cometido, un grupo de investigadores del Departamento de Teoría de la Educación –perteneciente a la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia– ha desarrollado una entrevista semiestructurada para ahondar en las diversas experiencias de 20 docentes de la misma facultad. La información se recabó durante el mes de octubre de 2020, a pesar de que las experiencias referían al período comprendido entre marzo y julio de 2020.

Con objeto de analizar los resultados obtenidos, y dado que la naturaleza de las respuestas fue muy amplia, se consideró la opción de proseguir con una metodología estratégica. Se contempló el presente (la situación de la cual partimos a raíz del confinamiento) para orientarla hacia un futuro (que comprendería la situación futura para alcanzar una mejora de la docencia). Así pues, se utilizó el sistema DAFO para identificar las cuestiones planteadas por un conjunto de agentes internos (docentes universitarios).

2.1. Diseño

El diseño empleado fue de carácter cualitativo, bajo un muestreo no probabilístico e intencional, con el objeto de analizar la incidencia que ha tenido la pandemia generada por la Covid-19 en cuanto a la adaptación de la docencia a una modalidad de no presencialidad. Para ello se empleó una entrevista semi-estructurada como técnica de recogida de datos desde la que poder recabar información relevante sobre el tema objeto de estudio. Esta técnica permite acceder a la perspectiva de los informantes clave para conocer las creencias, opiniones, significados y acciones que los sujetos, y poblaciones, le dan a sus propias experiencias (Trindade, 2016).

Asimismo, el estudio se enmarca bajo un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), también conocido por sus siglas en inglés SWOT (Strengths, Weakness, Opportunities and Threats). Es una metodología de estudio de la realidad que analiza las características internas (Debilidades y Fortalezas) y la situación externa (Amenazas y Oportunidades) en una matriz de información. Como señalan Ballester, et ál., (2017), la fuente informativa para la construcción del DAFO son las aportaciones de todos los informantes clave:

- Principales puntos *débiles*: situaciones actuales y procesos actuales. Son todos aquellos aspectos que se considera que deberían cambiar.
- Principales *amenazas*: todo lo que debe prevenirse. Se trata de procesos que se pueden dar en un futuro y que generan obstáculos, limitaciones, riesgos, etc.
- Principales puntos *fuertes*: todo lo que se debe conservar. Se trata de los aspectos que identifican mejor los elementos positivos de la unidad de análisis.
- Principales *oportunidades*: todo aquello que debería aprovecharse para generar procesos que permitan superar las debilidades, crear fortalezas o prevenir riesgos.

Este método de análisis se aplica en aquellos casos en los que se requiere conocer o describir la situación real en la que se encuentra una organización, proyecto o colectivo, estableciendo así diagnósticos sobre aquellos aspectos negativos y positivos, tanto internos como externos, actuales y potenciales de la realidad subyacente.

El objetivo final del análisis DAFO consiste en concretar de forma gráfica y visual la evaluación de los puntos fuertes y débiles del indicador que se estudia y se analiza con respecto a las amenazas y oportunidades externas, en coherencia con la lógica de que la

estrategia debe lograr un adecuado ajuste entre su capacidad interna y su posición externa (Gil, 2001; Moral, et ál., 2010). El análisis consta de cuatro pasos:

- Análisis externo: identifica las oportunidades y amenazas que el entorno puede presentarle a los informantes clave.
- Análisis interno: señala las fortalezas y debilidades que presentan los informantes clave en relación a la calidad de los recursos y procesos con los que se cuenta.
- Confección de la matriz DAFO.
- Análisis de los resultados.

El presente trabajo, a partir del método DAFO, realiza un análisis interno, identificando las fortalezas y debilidades de la docencia en entornos de no presencialidad, y un análisis externo para resaltar las oportunidades y amenazas que suscita la realidad, mediante una matriz DAFO.

2.2. Participantes

En el desarrollo del estudio han participado docentes de la Universidad de Valencia, pertenecientes a la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de donde se ha extraído una muestra intencional del estudio. En concreto, se trata de 20 sujetos (45% hombres y 55% mujeres) pertenecientes al colectivo de profesorado de los Grados Universitarios de Pedagogía y Educación Social (ver en Tabla 1).

Cabe señalar que la selección de los informantes clave se encuentra sujeta a diferentes criterios, debido a que “cada unidad, o conjunto de unidades, es cuidadosa e intencionalmente seleccionada por sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada sobre la realidad investigada” (Martínez-Salgado, 2012, p. 615). Por un lado, se tuvo en cuenta el criterio de accesibilidad a las fuentes de información, garantizando que los datos obtenidos tras el desarrollo de los grupos focales resultaran de calidad. Por otro lado, se atendió a criterios específicos de selección a partir de los que delimitar el perfil del profesorado participante:

- Los participantes desarrollan su actividad docente en los Grados de Pedagogía y Educación Social de la Universidad de Valencia.

- Los participantes debían haber impartido docencia durante los meses de confinamiento producidos por la pandemia de la Covid-19, ya que se pretende conocer la incidencia que tuvo dicha situación en la práctica docente.
- Profesionales interesados en conocer cómo ha incidido la situación de emergencia sanitaria en la calidad de la docencia no presencial.

Tabla 1.

Docentes participantes.

Universidad de Valencia			Grado de Pedagogía			Grado Educación Social		
Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
20	9	11	12	5	7	8	4	4

Fuente: elaboración propia.

2.3. Instrumento

Para el proceso de recogida de información se elaboró una entrevista semi-estructurada con el objeto de conocer las vivencias, percepciones y sentimientos que desarrollaron los informantes clave durante los meses de docencia online. La entrevista contiene un total de 9 preguntas que recogen diferentes categorías de análisis:

- Adaptación de la docencia a una modalidad online.
- Cambios metodológicos y su aplicación en la actividad docente.
- Interacción entre el profesorado y el alumnado.
- Relación entre los diferentes agentes educativos.
- Percepción del alumnado de la realidad educativa.
- Sentimientos y emociones derivados de la nueva práctica educativa.
- Dificultades detectadas.
- Propuestas de mejora.

Las preguntas que integran la entrevista semi-estructurada son de carácter abierto, puesto que se busca profundizar en las diferentes experiencias dentro del marco de la Educación Superior que recojan el impacto de la Covid-19 en las prácticas educativas y en la relación con los propios estudiantes. En relación al desarrollo de las entrevistas, cabe destacar que a través del discurso de los diferentes participantes se identificaron significados compartidos respecto a la adaptación de un modelo docente presencial a otro

en línea, las relaciones entre los agentes educativos implicados, el desarrollo de la actividad docente y la percepción del alumnado sobre ésta.

2.4. Procedimiento

El equipo investigador elaboró la entrevista semi-estructurada en torno a unas categorías de análisis previamente definidas que permitieran analizar en profundidad las experiencias de los informantes clave. Posteriormente, se llevaron a cabo las entrevistas a partir de encuentros virtuales con cada uno de los participantes, siendo éstas grabadas y transcritas.

El texto obtenido a raíz de cada entrevista fue sometido a un análisis de contenido – por dos grupos diferentes dentro del mismo equipo investigador– bajo el método DAFO, con el objeto de generar un proceso de codificación desde el que obtener códigos de contenido semánticos y latentes dotados de significado y entidad. Dichos códigos de contenido se detallan en el apartado de resultados en niveles de análisis externos (oportunidades y amenazas) y niveles de análisis internos (debilidades y fortalezas).

3. RESULTADOS

Con la finalidad de analizar los resultados obtenidos en las entrevistas, se presentan cuatro tablas en las que se ha registrado la frecuencia con la que se repiten las diferentes percepciones docentes sobre cada una de las categorías incluidas en la matriz DAFO.

3.1. Debilidades

A pesar de que los docentes universitarios han trabajado a contra reloj para acomodar la presencialidad a la educación online, las respuestas de los participantes registran 21 tipos de debilidades educativas sintetizadas en la Tabla 2.

En primer lugar, se detecta que un 100% de los participantes han contestado que en algún momento de este proceso de transición educativa sintieron insatisfacción e incertidumbre lo que perjudicaba la tarea educativa mientras que un 95% han declarado que sus alumnos han compartido esa misma sensación y así se lo han trasladado a ellos. A continuación, también con un nivel de coincidencia del 95% se subraya la dificultad para separar la vida familiar y laboral durante la pandemia, según los datos, una de las

mayores preocupaciones para la figura del docente. De hecho, así lo refleja uno de los profesores que imparte en 2º del Grado de Educación Social y que ha participado en la investigación:

“En ocasiones me sentía sobrepasada por la dificultad e incertidumbre que se generó durante el periodo en el que para más inri se mezclaban los aspectos profesionales y personales [...]”.

Siguiendo con este mismo porcentaje, el profesorado señala que la nueva docencia online restringe y limita la interacción personal lo que conlleva una disminución del nivel de comprensión, autorregulación, orientación, cercanía, compromiso, interés, etc., por parte del alumnado, destacando el valor y la preferencia de los docentes sobre la enseñanza presencial. A través de estas palabras, uno de los docentes hace hincapié en la necesidad de la presencialidad en la educación:

“Se ha perdido el contacto directo con los alumnos/as que es una de las bases principales de la relación educativa [...]”.

Otra de las debilidades que han aparecido con la misma frecuencia es la falta de formación docente en TIC. Ha sido la crisis sanitaria la que ha aflorado esta carencia docente dificultando aún más, el proceso de resiliencia educativa. Por último, en este nivel también se ha contemplado como una debilidad el conjunto de dificultades que han ido surgiendo durante el proceso de readaptación de la metodología. Así, lo expresa uno de los docentes de 3º de Pedagogía:

“Esto supuso un reto, ya que adaptar las actividades de toda una materia implicó reinventarse a la hora de llevar a cabo dichas prácticas en plataformas como Blackboard, Skype, etc. Estos cambios no resultaron sencillos, puesto que el escenario educativo al que nos tuvimos que enfrentar no nos dio margen de tiempo a pensar en diferentes posibilidades, siendo este un motivo por el que las metodologías aplicadas necesitaron ser mejoradas durante el transcurso de los meses de aplicación [...]”.

Por otro lado, más de la mitad del profesorado coincide en que la desmotivación y el sentimiento de apatía generalizado se ha establecido en el alumnado, la cual cosa, afecta de forma negativa a la calidad educativa tal y como se manifiesta en una de las respuestas de los participantes:

“Considero que, por una parte, se ha incrementado mucho el sentimiento de apatía del alumnado [...]”.

Para acabar, las debilidades que menos en cuenta se han tenido están relacionadas con la limitación del espacio físico que ha afectado tanto a docentes como a estudiantes

a la hora de poder trabajar. Junto con esto, también se recoge la relevancia que tiene el carácter diferido propio de la docencia online, refiriéndose al espacio que puede discurrir entre las dudas planteadas por el alumnado hasta que se les atiende. Finalmente, la imposibilidad del alumnado a la hora de poder disfrutar de una vida universitaria con todo lo que esa expresión implica (relaciones sociales, disfrutar de espacios compartidos, relaciones interpersonales, etc.) representa la tercera debilidad menos representativa en este apartado.

En definitiva, al tratarse de la dimensión con más categorías, se concluye que el profesorado a percibido durante este periodo educativo más debilidades que fortalezas, oportunidades y/o amenazas.

Tabla 2.

Debilidades

CATEGORÍA: DEBILIDADES	Frecuencia
1. Sensación de insatisfacción e incertidumbre por parte del equipo docente.	20
2. Falta de formación docente en TICs.	19
3. La percepción del profesorado es que los alumnos han sentido incertidumbre y desasosiego.	19
4. Solapamiento de vida personal y profesional.	19
5. Dificultad en el proceso de adaptación metodológica.	19
6. La docencia online limita la interacción personal.	19
7. Mayor inversión de tiempo por parte del profesorado en la adaptación de los materiales y en la preparación de las clases.	18
8. Desmotivación del alumnado.	14
9. Falta de directrices uniformes, por parte de la universidad, en cuanto a la organización de la docencia.	9
10. Falta de medios y recursos por parte de la universidad y de algunos estudiantes. Brecha digital.	6
11. La premura con la que se tuvo que realizar la adaptación docente.	6

12. El alumnado ha focalizado su atención en la evaluación.	5
13. El alumnado se protege bajo el anonimato.	5
14. Ralentización de los trámites burocráticos.	5
15. Aumento de una demanda exigente e inminente por parte del alumnado a la hora de responder a sus dudas.	5
16. Contexto socioeducativo convulso e inestable.	4
17. El alumnado muestra un déficit de atención en las clases online al disponer de un gran abanico de distractores a su alcance.	4
18. Gran pérdida de la comunicación no verbal.	2
19. Dificultades para vivir la vida universitaria de forma plena en todas sus facetas.	1
20. La comunicación entre el profesorado-alumnado tiene un carácter diferido.	1
21. Sensación por parte de alumnos y profesores de falta de espacio físico para poder trabajar.	1

Fuente: elaboración propia.

3.2. Oportunidades

A partir de las respuestas de los entrevistados se han extraído siete categorías que se traducen en oportunidades educativas. En este caso, un 90% de los profesionales educativos inciden en la ocasión que se le ha presentado al alumnado y al profesorado asociada a la adquisición de nuevas competencias digitales. De esta manera, lo refleja una de las profesoras de la Universidad de Valencia:

“Al principio encontré dificultades técnicas sobre la herramienta digital, pero con vídeos sobre su uso aprendí y eso ha sido uno de los aprendizajes que más valoro de en este periodo de tiempo [...]”.

En esta misma línea, 8 profesionales respondieron que también apreciaban el conocimiento que habían adquirido sobre qué ventajas e inconvenientes van asociados a la educación online y a la opción presencial. De este modo, el uso generalizado de las plataformas digitales también ha significado una oportunidad para hacer un uso más permanente de ellas a partir de ahora. Al mismo tiempo se ha asumido por parte del

profesorado que esta ha sido y es la única opción de la que disponemos para poder continuar enseñando.

En cambio, entre las categorías que presentan una menor incidencia se detecta el incremento de compañerismo, de cohesión grupal y de trabajo cooperativo, por parte del equipo docente:

“[...] hemos demostrado el compañerismo y el trabajo en equipo, ayudándonos en todo y apoyándonos laboralmente y personalmente [...]”.

A continuación, y con la misma incidencia, se subraya en la Tabla 3 el desarrollo por parte de los estudiantes y profesorado de la competencia aprender a aprender.

Tabla 3.

Oportunidades.

CATEGORIA: OPORTUNIDADES	Frecuencia
1. Adquisición de competencias digitales por parte de ambos agentes educativos	18
2. Conocimiento de las diferencias, ventajas e inconvenientes entre docencia online y docencia presencial.	8
3. Se toma conciencia del desconocimiento acerca de las herramientas digitales educativas.	7
4. Surgen nuevos hábitos de trabajo.	7
5. Se incrementa la cooperación entre los compañeros docentes.	4
6. Se reinventa la práctica docente, conociendo las capacidades de nuestro alumnado en el mundo digital.	3
7. Desarrollo de la macrocompetencia aprender a aprender.	1

Fuente: elaboración propia.

3.3. Amenazas

De las experiencias docentes realizadas se extraen 4 posibles amenazas (véase Tabla 4), situaciones novedosas que deben ser evitadas en el futuro según el colectivo docente y que han surgido debido a la nueva oferta formativa de carácter digital.

Un 70% de los entrevistados opina que la principal amenaza de esta adaptación educativa es el exceso de autonomía que se le otorga al alumnado. Con esto, varios de los profesores recalcan la necesidad de continuar acompañando y guiando al alumnado con

la misma intensidad y calidad, teniendo en cuenta que debemos utilizar los medios de los que disponemos en este momento.

A continuación, la mitad de los profesionales educativos han apuntado como posible amenaza un proceso de deshumanización de la educación. En este sentido, entre las respuestas se manifiesta la importancia que tiene que cada docente encuentre el sentido pedagógico de su tarea educativa para poder conectar de la forma más humana posible con el alumnado y evitar así la enseñanza impersonal. Así, lo manifestaba una de las profesoras de 2º de Pedagogía:

“La educación es emoción, sentimiento, curiosidad y hemos de aprender a cultivarla en cualquier entorno, sea o no virtual [...]”.

En tercer lugar, cabe destacar que 8 participantes han considerado el incremento del número de tareas encomendadas al alumnado como la 3º amenaza más importante. Esta sobrecarga de actividades, que a su vez está muy relacionada con el aumento del nivel de autonomía por parte del alumnado, se podría produciría por intentar compensar la carencia en cuanto a la presencialidad con el número de tareas. Sin embargo, la gran mayoría de los participantes manifiestan que el paso de un sistema educativo presencial a una educación digital no consiste en ceñirse a enviar por correo electrónico las actividades previstas para ser realizadas en casa.

Para acabar, existe una mínima parte, únicamente, el 10% de este grupo de profesores que prevé una cuarta amenaza y que consiste en no tener en cuenta al alumnado en ese proceso de adaptación y de organización ya que a ellos también les afecta negativamente la circunstancia sobrevenida, por lo tanto, también deben formar parte del cambio.

Tabla 4.

Amenazas

CATEGORIA: AMENAZAS	Frecuencia
1. Exceso de trabajo autónomo por parte del alumnado.	14
2. Desarrollo de un tipo de docencia impersonal y deshumanizada.	10
3. Una sobrecarga de tareas dirigida al alumnado para compensar la falta de presencialidad.	8
4. No se preste atención a la opinión del alumnado en relación con la nueva organización de la asignatura.	2

Fuente: elaboración propia.

3.4. Fortalezas

Por lo que se refiere a las fortalezas o ventajas de la digitalización educativa, se detecta un total de 4 códigos o categorías (véase Tabla 5).

Primeramente, cabe destacar que existe un 80% de coincidencia a la hora de concebir las nuevas tecnologías como una fortaleza que aparece en forma de solución, aunque de carácter temporal, en un escenario educativo marcado por una pandemia. Mientras que la segunda categoría más repetida vinculada a la dimensión de Fortalezas hace referencia a la rapidez con la que el profesorado ha asumido el proceso de readaptación metodológica:

“Apenas tuvimos tiempo para poder hacer el cambio de un tipo de educación a otra. De hecho, la adaptación metodológica tuvimos que hacerla en un tiempo record [...]”.

De esta manera, el colectivo docente asegura que la capacidad de respuesta fue positiva y rápida, condición imprescindible para que pudiera establecerse la educación en línea.

Sin embargo, la categoría que en menos ocasiones ha aparecido en las respuestas es aquella que destaca la necesidad de la flexibilidad y de la empatía para poder llevar a cabo el acto docente en esta situación de excepcionalidad.

Si se compara el número de categorías en cada una de las diferentes dimensiones, se observa que únicamente se detectan 5 categorías asociadas a las Fortalezas, siendo la categoría más reducida de todas, lo que implica que el profesorado ha detectado menos Fortalezas en la situación educativa provocada por el coronavirus que oportunidades, debilidades y/o amenazas.

Tabla 5.

Fortalezas

CATEGORIA: FORTALEZAS	Frecuencia
1. Las TIC como solución telemática a la nueva realidad educativa.	16
2. Capacidad para una rápida adaptación al cambio por parte de docentes y estudiantes.	14
3. Mayor implicación por parte del docente a la hora de mantener el feedback con el alumnado.	10
4. Flexibilidad y empatía: la mejor combinación para atender las circunstancias personales.	5

Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La situación de emergencia sanitaria generada por la Covid-19 ha provocado la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos, que ha afectado a casi 1.600 millones de alumnos en más de 190 países en todos los continentes, tal y como señala el informe de la ONU (2020). La inestabilidad educativa ligada a la reprogramación de la docencia en la educación obligatoria y la educación superior ha afectado al 94 % de los estudiantes de todo el mundo.

En el marco del estudio se ha evidenciado un contexto educativo rodeado de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (a partir del análisis de resultados se han extraído un total de 36 categorías o códigos) que nos han hecho repensar la práctica educativa al mismo tiempo que nos ha hecho reflexionar acerca del gran abanico de posibilidades que nos brinda el mundo digital. Sin duda, es evidente es que el universo educativo tiene dos posibilidades abiertas en estos momentos: un retorno a la educación tradicional o una transformación hacia otra educación (Hargreaves, 2020).

Se ha detectado que, al producirse la transición de la docencia presencial a una docencia online, el profesorado se sintió desbordado por los cambios metodológicos exigidos. De manera específica, una de las principales problemáticas ha sido la baja competencia digital mostrada por algunos docentes para la incorporación educativa de las tecnologías, con lo que este aspecto debe abordarse de forma urgente, ya que el modelo en el que se prevé que se trabaje en un futuro cercano será híbrido.

No obstante, y a pesar de las dificultades, los objetivos pudieron alcanzarse con mucho trabajo y esfuerzo y, de manera progresiva, de hecho, el profesorado se ha ido afianzando a estas nuevas modalidades de enseñanza e innovando en las prácticas educativas.

En este sentido, se considera necesario aprovechar la oportunidad para encontrar nuevas formas de afrontar la crisis en materia de aprendizaje y aportar un conjunto de soluciones que permitan poder generar entornos educativos accesibles a todos los agentes educativos, estables, seguros y flexibles al cambio. La ONU (2020, p. 4) señala diferentes acciones necesarias para fomentar un nuevo contexto educativo: centrarse en responder a las pérdidas en materia de aprendizaje y prevenir el abandono educativo en cualquiera de sus niveles; proporcionar competencias para programas de empleabilidad; apoyar a la profesión docente y la preparación del profesorado; ampliar la definición del derecho a la

educación para incluir la conectividad; eliminar obstáculos a la conectividad; reforzar los datos y el seguimiento del aprendizaje; fortalecer la articulación y la flexibilidad entre niveles y tipos de educación y formación.

En definitiva, la situación producida por la COVID-19, nos ha ofrecido una oportunidad para comprender que otra modalidad de formación es posible; no obstante, para conseguirlo deberemos mejorar diferentes aspectos que van desde la formación en competencias digitales del profesorado, la transformación de los roles docentes y el garantizar la equidad social de acceso a las tecnologías.

REFERENCIAS

- Ballester, Ll., Nadal, A. y Amer, J. (2017). *Métodos de investigación educativa*. Baleares: Universidad de las Islas Baleares.
- Gil, M.A. (2001). Planificación estratégica: Método DAFO. En Montañés, M. (2001). *Prácticas locales de creatividad social* (pp. 171-190). Barcelona: El Viejo Topo.
- Hargreaves, A. (2020). What's next for schools after coronavirus? Here are 5 big issues and opportunities. <https://theconversation.com/whats-next-for-schools-after-coronavirus-here-are-5-big-issues-and-opportunities-135004>.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Moral, A., Arrabal, J. M. y González, I. (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el centro de educación infantil y primaria “mediterráneo” de Córdoba. *Estudios sobre Educación*, 18, 165-200.
- ONU. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. <https://bit.ly/38AGV2r>
- Trindade, V. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En Schettin, P. y Cortazzo, I. (coord.). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 6-103). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Unesco (2020). *COVID-19 Education response, preparing the reopening of schools*. Paris: UNESCO.

CAPÍTULO 120
HUERTA Y VERMICOMPOSTAJE EN CASA: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS COMUNITARIAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN
COLOMBIA

Diana Rocío Sarmiento Clavijo

1. INTRODUCCIÓN

“Latinoamérica es un subcontinente con una antigua tradición agrícola, rotación de cultivos, selección de variedades, fertilización con compostaje, sistemas de irrigación sofisticados y planificación en el uso de la tierra que han existido en la región desde épocas precolombinas, unos mil quinientos años antes del arribo de los españoles” (Lernoud & Pipo, 2000, p. 188.). Por ende, en esta actividad de Educación Ambiental se trabaja con familias campesinas fortaleciendo procesos de seguridad alimentaria (Organización de la naciones unidas para la alimentación y la agricultura [ONUAA], 2010).

Los educadores ambientales en tiempos de pandemia tienen la valiosa responsabilidad de contribuir a la formación de las comunidades ya sean urbanas o rurales, para así sensibilizar en el cuidado ecosistémico, promoviendo actividades sustentables diarias que se logran desarrollar en el hogar, estimulando el bajo consumo de plásticos y reutilizando los desechos orgánicos que se generan desde el consumo familiar, contribuyendo a la sensibilización y organización de estrategias que aseguren igualmente alimentación sana y segura en casa, donde estas no sean opción sino un trabajo determinante en la colectividad.

Bajo esta perspectiva de aislamiento social, es necesario tomar alternativas de construcción de conocimiento que permitan llegar a lugares tan aislados como las veredas de los municipios o zonas rurales y aquellas tan asequibles a todas las comodidades tecnológicas como las ciudades, así que los hogares se convierten en las nuevas aulas

escolares de toda la familia, como lo expresa Salinas (2004), "Se requiere flexibilidad para pasar de ser un alumno presencial a serlo a distancia, y a la inversa, al mismo que flexibilidad para utilizar autónomamente una variedad de materiales"(pp.7-8).

En este sentido, esta investigación establece parámetros de reutilización de desechos tanto orgánicos, como plásticos, en la construcción de aprendizaje en huerta y vermicompostaje, apoyándose en el aprendizaje a distancia por medio de las Tics, tanto en zonas urbanas, como rurales de los municipios de Cogua, Zipaquirá y Tocancipá en Colombia.

Esta experiencia contó con la participación de ocho familias, quienes asistieron a diez sesiones de aprendizaje sobre huerta, vermicompostaje, manejo de residuos orgánicos, alelopatía, entre otros temas que permitieron fortalecer y establecer un conocimiento entre los participantes.

2. MÉTODO

Este proyecto se caracteriza por tener tres fases las cuales se dividen de la siguiente manera:

La primera fase corresponde a un compendio de ejes temáticos en los que a través de diez sesiones de clase se sensibiliza y motiva a la comunidad en el proceso de realizar en casa una huerta y un sistema de vermicompostaje con lombriz roja californiana (*Eisenia foetida*).

La segunda fase establece parámetros prácticos o laboratorios de aplicación casera en la elaboración de humus de lombríz, insecticidas orgánicos, escogencia de semillas, mantenimiento del vermicompostador y de la huerta, entre otros.

La tercera fase comprende el análisis de los resultados en los que se recopilan las experiencias de las comunidades que elaboraron sus proyectos en casa.

2.1. FASE 1: Ejes temáticos de las clases

Debido a la contingencia sanitaria que se presenta actualmente por COVID 19, se establecieron diez encuentros sincrónicos por plataforma virtual "GOOGLE MEET", asegurando la conectividad como eje importante de formación y transformación en la comunidad sustentado por los siguientes espacios temáticos:

- Generalidades del curso
- Vermicompostaje y otras maneras sencillas de compostar en casa (fase teórica)
- Vermicompostaje (fase práctica).
- Mantenimiento del vermicompostador (Laboratorio correspondiente a como tomar muestreo para mediciones de pH, temperatura y humedad).
- Inicio a huertas verticales (semilleros, plántulas).
- Alelopatía (Asociaciones de cultivos).
- Biopreparados (Purines, hidrolatos, fertilizantes orgánicos, tratamientos, mitigación).
- Obteniendo Humus líquido (Lixiviados) y Humus sólido del vermicompostador.
- Identificación de organismos en el huerto y en el vermicompostador.
- Resultados.

Estas sesiones virtuales brindan tanto a docente como estudiantes oportunidades de fortalecer conocimiento científico a través del vermicompostaje y huerta, ya que se manejan elementos interdisciplinarios que motivan a mejorar muchas veces las condiciones emocionales y cognitivas de los educandos.

2.2.1. FASE 2: Laboratorios prácticos

En los procesos de enseñanza-aprendizaje es ineludible que la teoría y la práctica no pueden actuar por separado, bajo esta premisa se presentan aspectos prácticos y experienciales dentro de cada una de las sesiones.

En el desarrollo de cada una de estas se protagoniza el trabajo práctico sincrónico, en el que los elementos caseros juegan un rol importante en la elaboración de laboratorios para la toma de muestras como pH, toma de temperatura y niveles de humedad, así mismo, la colecta de residuos orgánicos desde la fuente, lo cual permite una adecuada selección de los mismos, ya sea para el vermicompostador o plásticos para su posterior uso en huerta, así mismo, el manejo eficiente de los subproductos provenientes del vermicompostaje realizado, como también la selección de semillas generadas a partir del consumo que se realiza en casa.

2.2.2. FASE 3: Análisis de resultados

Al inicio del curso se inscribieron en total 14 familias de las cuales 9 culminaron con éxito la construcción del sistema de vermicompostaje y huerta con materiales reutilizados, en este sentido las clases virtuales desempeñaron un papel primordial en la fundamentación teórica, los laboratorios prácticos y el intercambio de experiencias vividas durante el diseño, construcción y mantenimiento de cada uno de los proyectos.

Figura 1

Vermicompostaje zona rural y urbana



Nota: En la imagen se puede apreciar como las familias en su mayoría reutilizan residuos plásticos para implementar el trabajo de vermicompostaje y huerta en casa.

3. RESULTADOS

Esta investigación propende entregar a las familias herramientas de aprendizaje que no sólo permitan resolver dudas durante el proceso, sino incentivar a la consulta y la investigación para adquirir un mayor nivel de conocimiento, en la que la comunidad a futuro pueda verse potencialmente beneficiada con proyectos sociales y de emprendimiento de esta índole.

Las familias que se vincularon a este proceso son de la zona rural y urbana de los municipios de Zipaquirá con 3 familias, Cogua con 9 familias y Tocancipá con 2 familias para un total de 14 familias, debido a factores como horarios de trabajo principalmente, desertaron 5 familias y 9 lograron dar por terminado su proceso, se realizó una encuesta tipo evaluativa, la cual arroja como resultado total satisfacción con el proceso y deseo de continuar con este, dentro de la misma se determina que la reducción de residuos tanto orgánicos como plásticos (para huerta) es significativa, con un volumen aproximado de 2 a 6 kilogramos por semana, a su vez las familias mencionan dentro de sus respuestas el cuidado ambiental por medio de cultivos sanos y de bajo costo, contribuyendo así a la economía familiar, seguridad alimentaria y salud pública.

Figura 2

Aprovechamiento de espacios para creación de huerta



Nota: Se puede apreciar la administración del espacio en casa y la reutilización de residuos sólidos, con los cuales las familias llevan a cabo sus procesos hortícolas, donde aprovechan los productos del vermicompostaje como abono de la huerta en casa.

Figura 3

Siembra y aprovechamiento de abonos orgánicos



Nota: De las nueve familias participantes dentro de la estrategia pedagógica, tres (33%) utilizaron algunos residuos plásticos y el abono orgánico para generar algunos espacios de siembra en el interior de sus hogares.

4. DISCUSIÓN

Dentro del estudio se establece que en el desarrollo del taller, este es acogido por pocas personas, se realizó la convocatoria para 250 personas de las cuales solo 14 personas que vincularon a sus familias iniciaron el proceso, y tan sólo 9 lo culminaron;

aún existe la creencia de que se requiere de un espacio amplio y copioso para su instalación, existe igualmente el temor a que lleguen posibles plagas e invadan el hogar o presencia de olores ofensivos, creencia desmontada durante las sesiones de clase teóricas y confirmadas por los mismos participantes al no presentar mayores inconvenientes dentro de sus espacios, estos sistemas limpios se introdujeron tanto en apartamentos como en casas de campo, lo que permite confrontar la teoría con la práctica e impulsar a más personas por medio de estas familias actualmente instruidas a generar espacios saludables y de innovación en sus hogares actuando responsablemente con los residuos generados, en este sentido:

El formador ambiental, tomando como tema transversal de la educación ambiental la formación en valores, necesita trabajar en el reconocimiento de la vida en cualquiera de sus manifestaciones, en la revaloración de la vida humana, en el desarrollo de proyectos locales, en la participación comunitaria y la veeduría ciudadana, en la defensa del derecho físico y espiritualmente sano. (Pedraza, 2003, p. 83)

En la encuesta realizada se establece un alto grado de factibilidad y muy buena acogida, correspondiente a las dos temáticas propuestas: huerta y vermicompostaje, ya que una depende de la otra para obtener sistemas eficientes, sostenibles y autónomos de autoabastecimiento alimentario, en este orden de ideas en su programa de lucha contra el hambre, se promueve y solicita el que las personas y comunidades en general produzcan su propio alimento de manera sostenible, o como ellos lo denominan (ONUAA, 2003) “intensificación sostenible”.

Para analizar la encuesta se tuvieron en cuenta dos categorías gusto y utilidad, donde la categoría de “gusto” pretendía indagar acerca de la afinidad, interés y motivación con el proceso, encontrándose que de 9 familias encuestadas, el 100% opinaron sentirse motivadas e interesadas en el trascurso del mismo, opinando que la propuesta de aprendizaje virtual fue un proceso innovador en el cual obtenían retroalimentaciones en tiempo real, pudiendo desarrollar un trabajo práctico desde la comunidad de su hogar y con su núcleo familiar, y por último la baja inversión económica que implica la elaboración de este proyecto.

La segunda categoría analizada fue la de “utilidad”, encontrándose que de 9 familias encuestadas, el 100% contestó que definitivamente el proceso huerta-vermicompostaje es un ciclo importante para obtener un sistema autosuficiente de producción alimentaria, el

cual se puede consolidar para la obtención de abono orgánico como una fuente de emprendimiento económico y para la reducción de residuos orgánicos en los hogares.

Para culminar, esta investigación procede como trabajo continuo con las diferentes comunidades, para brindarle mayor relevancia a los actuales problemas ambientales y sanitarios que se encuentran afectando las dinámicas sociales y familiares en el mundo, ya que se contribuye a la formación de ambientes sanos en el entorno, según la (Comisión de derechos humanos [CNDH], 2020, p. 13) “Las/los niñas/os y adolescentes podrían mostrar señales de un mayor estrés si están aislados con sus familias en casa durante mucho tiempo, lo que puede aumentar la frustración tanto de ellas/os como de toda la familia”. Considerándose una actividad divertida y motivadora para los niños, quienes mostraron gran interés en el desarrollo de la misma.

A la par se contribuyó en la formación de valores ambientales, como el respeto a otras formas de vida, fortaleciendo el sentido de indagación, curiosidad y creatividad en el día a día de un sistema de vermicompostaje y huerta, los participantes comprendieron el valor que tiene el suelo dentro de los procesos ecosistémicos y su importancia para la agricultura.

5. CONCLUSIONES

Con esta investigación se sensibilizó a la comunidad en el manejo de residuos orgánicos y plásticos, incentivando al consumo responsable por medio de diez sesiones de clases teórico-prácticas en modalidad virtual, las cuales promovieron una mayor asistencia e interés evitando pérdidas en tiempo y dinero en la movilización a un centro de clases presenciales, permitiendo el trabajo y la ejecución en casa, mostrando en cada sesión los avances graduales de cada intervención.

Los laboratorios en casa fueron de gran interés ya que de manera sincrónica y con sustancias y elementos de fácil accesibilidad, se estimulaba el pensamiento crítico en padres y niños realizando las siguientes actividades:

- Toma de muestra de pH
- Toma de temperatura
- Medición de humedad
- Biopreparados
- Reconocimiento de especies invasoras y benéficas

- Selección de semillas.

Al final, las familias veían en este taller una oportunidad de unión familiar y de aprendizaje.

La encuesta realizada a los participantes se aplicó a grupos conformados por adultos y niños en la cual consta de preguntas abiertas e infiere que las personas demuestran interés por continuar con este tipo de procesos, ya sea por asegurar alimentos sanos e inocuos para la familia o inclusive para generar ingresos extra dentro de la misma, teniendo en cuenta que no es necesaria la inversión para abonos y fertilizantes de tipo químico ya que el lombricompostaje es una herramienta eficaz de saneamiento, devolviéndole a la tierra lo que nos entrega y permitiendo a su vez un ciclo de aporte a los ecosistemas circundantes ayudándonos igualmente, como especie que comparte con otros seres vivos, este tipo de estudios deben continuar expandiéndose y replicándose puesto que ya no es una opción sino una necesidad imperante en la que cada persona asuma responsabilidad de las acciones que ejerce sobre el planeta.

REFERENCIAS

- Avellaneda, A. (2013). *Gestión ambiental y planificación del desarrollo* (3a .ed.). Ecoediciones.
- Blaxter, L. Hughes, C y Tight, M. (2008). *Como se Investiga* (1ª .ed.). GRAO, de IRIF, S.L.
- Cerda, H. (2011). *La creatividad en la ciencia y en la educación* (3a .ed.). Magisterio.
- Méndez, P.E. y Roa, S.H. (2012). *Recursos Naturales* (1a .ed.). USTA.
- Organización de las naciones unidas para la alimentación y la agricultura [ONUAA], (2010). *Información de Seguridad Alimentaria para la Acción Conceptos y marcos de Seguridad Alimentaria. Unión Europea y Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.* Roma. <http://www.fao.org/elearning/course/FC/es/pdf/trainerresources/learnernotes0531.pdf>
- Parra, F. y Keila, N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 38(83), 155-180. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>

- Pedraza, N.I. (2003). *Plan de acción para transformadores ambientales*. Magisterio.
- Rodríguez, H.A. (2008). *Estudios de impacto ambiental* (2a .ed.). Escuela Colombiana de Ingeniería.
- Sánchez, M.Y. Duarte, C.P. (2015). *Educación ambiental y calidad de vida* (1a .ed.). USTA.
- Torras, A. (2010). Diagnóstico y valoración de la situación del compostaje doméstico y comunitario en el estado Español. *Composta en Red*, 2-21.
<http://www.conama10.conama.org/conama10/download/files/CT%202010/41078.pdf>

CAPÍTULO 121
LA EDUCACIÓN DESDE LA VIRTUALIDAD POR CONFINAMIENTO A
CAUSA DE COVID 19: EN LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES
COLOMBIANOS

Rubén Hernández Escorcía, Escilda Rodríguez Calonge, Ronaldo Castillo Payares
y Nabi Del Socorro Pérez-Vásquez

1. INTRODUCCIÓN

En los primeros meses del año 2020 las sociedades del mundo recibieron con asombro y preocupación la noticia de una enfermedad que tuvo sus inicios a finales del año anterior en Wuhan, Hubei China a causa del virus SARS-CoV-2 que causa el denominado Covid-19, el cual amenazaba con alcanzar todos los rincones del planeta, convirtiéndose en la primera pandemia del final de esta segunda década del siglo XXI. Situación que generó incertidumbre en varios campos entre éstos el sanitario, el político, cultural, económico, social y por supuesto el educativo.

Ante la situación sanitaria mundial una de las primeras decisiones de los países fue el confinamiento y el distanciamiento social lo que provocó cambios abruptos en varias esferas. En el campo educativo puede decirse que quizás pocas veces un problema ha puesto tanto en evidencia la necesidad de pensar y repensar la diversidad de componentes que afectan al complejo sistema educativo, derivados en gran medida de las connotaciones impuestas (Rodríguez et al., 2020). La pandemia obligó al cierre de los centros de formación de todos los niveles (Zubillaga y Gortazar, 2020), afectando al 91,3% del total población estudiantil del mundo (Bonilla-Guachamín, 2020; García-Peñalvo, et ál., 2020).

Situación que no fue ajena a Colombia, un país en vía de desarrollo, con índices educativos bajos y precarias condiciones tecnológicas en la escuela, con un sector educativo que no se encontraba preparado para afrontar semejante reto, lo que llevó a evidenciar aún más las desigualdades entre las regiones, los tipos de establecimientos (público- privado), los niveles formativos, y los sectores urbanos y rurales. Al igual que

en otros países, el gobierno para evitar contagios masivos del virus promulgó Directrices presidenciales y Resoluciones como la 380 de 2020 y la 385 de marzo de 2020 en la que se declaró la emergencia sanitaria a causa del Covid-19 y se adoptaron medidas para hacer frente a la situación entre estas el confinamiento y la cuarentena obligatoria.

Decisiones que en el campo educativo condujeron a la clausura temporal y el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje desde casa para salvaguardar la salud pública dado que en los claustros educativos por sus acciones sociales se producen aglomeraciones. Situación que generó grandes preocupaciones en las comunidades educativas (padres de familia, estudiantes, docentes y directivos) quienes por más de dos semanas no tenían certeza de cómo enfrentarían tal situación, las formas en que continuaría el año escolar y como sería el trabajo educativo para no desestabilizar los procesos formativos que se venían adelantando de manera presencial. De este modo, ante la suspensión temporal de las actividades presenciales, se adoptó la modalidad de trabajo académico en casa, situación que demandó a las secretarías de Educación, a los directivos y a los docentes, realizar una inmediata adecuación de los distintos componentes de la gestión escolar para garantizar el acompañamiento educativo a los estudiantes en sus casas (Ministerios de Salud- Ministerio de Educación, 2020).

De cara a esta realidad, las instituciones educativas y sus comunidades tuvieron que responder de manera urgente, por ello en el primer intento fue soportar los procesos formativos a través del uso de tecnologías de la comunicación (TIC) y en otros contextos desarrollar guías y enviar a padres de familia, para que acompañaran a sus hijos en este momento histórico; sin embargo, esta oferta educativa en la contingencia ha mostrado limitantes y dificultades que son objeto de estudio de la presente comunicación, con el propósito de evidenciar los recursos pedagógicos, tecnológicos y las estrategias de enseñanza – aprendizaje y evaluativas utilizados por los docentes desde la perspectiva de los estudiantes en Colombia durante la pandemia por el Covid- 19, resultado de un proceso de investigación realizado de manera aleatoria en varias zonas del país.

Es importante destacar que, en eventos de crisis, se hacen perceptibles escenarios que evidencian carencias, deficiencias y dificultades, la situación actual de confinamiento, amplia y refuerza formas de desigualdad, de condiciones de familias, alumnado y profesorado para hacer de la educación una herramienta de emancipación social (Tarabini, 2020, p. 147). Del mismo modo estas situaciones afloran las capacidades de resiliencia de la humanidad para afrontarlas y en estos meses en el campo educativo

colombiano se ha tratado de solventar la situación innovando o estableciendo líneas de contacto virtual con los estudiantes y los padres de familia para tratar de avanzar en algunos aspectos de los procesos educativos.

Así se pasó de una enseñanza presencial en las escuelas colombianas a una enseñanza mediada por recursos tecnológicos que en algunos casos son insuficientes dando cuenta de la brecha tecnológica o brecha digital, develando que muchos grupos sociales carecen de los medios y las destrezas necesarias para acceder a la educación mediada por Tecnologías de la comunicación (TIC). Para Vesga-Parra y Hurtado-Herrera (2013), las TIC acentúan desigualdades sociales, en tanto quienes tienen mayor poder adquisitivo al usarlas se preparan para la llegada de otras nuevas tecnologías y quienes no pueden acceder a esta ostentan mayor desconocimiento.

En este sentido, los docentes están enfrentando un gran desafío sobre todo quienes vienen trabajando de manera tradicional, en tanto esta situación ha llevado a un cambio de modelo sin la preparación suficiente no solo del docente, sino de los estudiantes y las instituciones educativas. De acuerdo con Porlán (2020, p. 1502-2), no es sostenible que una enseñanza basada esencialmente en la transmisión directa del saber desde el docente al estudiante se haga en un espacio físico o virtual si no se cuenta con las tecnologías y con las estrategias pedagógicas que hagan significativo el proceso de enseñanza aprendizaje de ahí que, a pesar de la pandemia, esta puede ser una oportunidad de acercarse más a los estudiantes adaptando la **didáctica. Ahora, se debe contar con una** infraestructura tecnológica que está asociada a procesos de gestión, infraestructura física e infraestructura lógica.

Sobre el tema en estudio se destacan trabajos desarrollados en varias zonas del mundo y las apuestas de organismos internacionales como la UNICEF, CEPAL-UNESCO, sin embargo, en la comunicación se hace referencia algunas investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano y en el país.

Expósito y Marspllier, (2020) denominado Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19, en Argentina. Exploraron estrategias, recursos pedagógicos y tecnológicos utilizados por docentes en la educación virtual implementada por la emergencia sanitaria. Estudio cuantitativo - descriptivo correlacional en el que participaron 777 personas, en su mayoría docentes. Los resultados evidenciaron desigualdades socioeducativas, asociadas al uso de tecnologías y recursos pedagógicos digitales, manifestadas en relación con la

gestión, el nivel educativo, la situación socioeconómica de los alumnos, el rendimiento académico y el apoyo por parte de la familia del estudiante.

Bonilla-Guachamín (2020), en su estudio titulado “las dos caras de la educación en el Covid-19 desarrollada en Quito – Ecuador, destaca que el país enfrenta varios retos asociados al cambio del entorno educativo, los decretos estatales para detener el brote cerraron los establecimientos educativos, marcando una brecha significativa en la educación. Analizó dos contextos educativos, el sistema particular y el fiscal. Afirma que no todos los estudiantes están en condiciones económicas de cambiar de modelo educativo radicalmente, mostrando la gran brecha significativa de desigualdad social, así como el desafío de cambiar la mentalidad de una sociedad acostumbrada a clases presenciales y tradicionales.

Moreno-Correa (2020), en su estudio titulado “la innovación educativa en los tiempos del Coronavirus señaló que la pandemia generó un desafío para las instituciones y un reto para los profesores, al hacer necesario la reflexión y el cambio en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, siendo urgente la innovación pedagógica para migrar al ambiente virtual. Además, reconoció que la innovación pedagógica podrá derribar muros, mitos, creencias y lograr generar en los profesores la motivación para realizar un cambio educativo.

Recursos Educativos digitales. El avance tecnológico ha llevado a estas herramientas a incursionar en diversos campos, uno de ellos el educativo con el diseño de recursos digitales como web y software que facilitan el desarrollo de las actividades de aprendizaje. El internet ofrece diversidad de servicios, que permiten desarrollar el teletrabajo y conducir el proceso de enseñanza aprendizaje, con iniciativas desde una visión pedagógica enriquecida con el uso de TIC, lo cual permite practicar la educación a distancia mediante plataformas, entornos virtuales o, incluso, dispositivos móviles (Vialart, 2020). Esta pandemia se ha convertido en un desafío sin precedentes, la mayoría de los profesores tuvieron que generar sus propios aprendizajes para trabajar en entornos virtuales y, a la vez, fueron los responsables de enseñar a sus estudiantes a manejarse en ese espacio (Bonilla-Guachamín, 2020).

Los procesos de enseñanza- aprendizajes. La pandemia ha ocasionado cambios en los procesos de enseñanza – aprendizaje, pasando de la pasividad a la acción del estudiante como manipulador de una información enriquecida por la tecnología (Villalustre y del Moral, 2017). Los docentes han definido pautas para la gestión

educativa asegurar los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, desde las prácticas docentes se han revisado planes de estudios y las acciones estratégicas para desarrollar el trabajo académico en casa, identificando opciones didácticas pertinentes (integración de recursos flexibles e innovadores físicos o virtuales) para ser trabajadas en casa con la mediación de las familias, estructurando con el rigor propio de la planeación educativa (Ministerios de Salud- Ministerio de Educación, 2020).

La evaluación del aprendizaje

La evaluación orientada al aprendizaje incide en sus tres elementos característicos, la tarea realizar por los estudiantes, la realimentación al estudiante y la participación de todos los agentes en la evaluación a través de autoevaluación, heteroevaluación, evaluación por pares y coevaluación (Bonilla-Guachamín, 2020, p.12-4; García-Peñalvo, et ál. 2020)

Los procesos evaluativos deben ser coherentes de las competencias y las habilidades, así como las condiciones particulares que viven el estudiantado colombiano. Ante este cambio de modelo apresurado los métodos de evaluación requieren considerar realidades de los estudiantes, su diversidad, condiciones de trabajo, acompañamiento, procesos desarrollados y estrategias didácticas variadas implementadas que lleven a procesos formativos integrales.

2. MÉTODO

La investigación desarrolló desde una perspectiva cuantitativa, con una relación lineal, con un proceso hipotético – deductivo y con un abordaje numérico asociado a la comprensión explicativa y predicativa de la realidad a partir del apoyo teórico como elemento fundamental de la investigación. Apoyados en el paradigma interpretativo para comprender el sentido de la acción en la perspectiva de las audiencias consultadas y el paradigma crítico-social, en tanto, se pretende analizar el avance de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los recursos tecnológicos y de infraestructura de los estudiantes para continuar el proceso formativo durante el confinamiento asociado a la Covid 19, mediante una reflexión-crítica de los conocimientos, construido con relación a los intereses de las audiencias consultadas y la revisión documental realizada.

2.1. Fases de la investigación

Metodológicamente, la investigación se desarrolló en cuatro fases, en las que se usaron métodos, se aplicaron técnicas y se diseñaron instrumentos de acuerdo con la naturaleza de la información.

Fase I. Revisión documental.

Fase II. Diseño de instrumentos. Se diseñó y validó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas través de formulario Google que se aplicó a estudiantes de las diferentes regiones de Colombia el cual fue respondido por un total de 196 individuos.

Fase III. Análisis de resultados

2.2. Muestra

La muestra fue establecida de manera intencional por conveniencia, por lo que es no probabilística. Participaron estudiantes de todos los niveles educativos del país, un total de 196 individuos. El 57.7% son mujeres y 42.3% son hombres. De ellos, el 87.7% viven en zona urbana y el 12.3% viven en zonas rurales. El 5.1% de los encuestados están en básica primaria; el 40.8% en básica secundaria; el 35.2% en Media académica y 18.9% en la Instituciones de Educación Superior.

3. RESULTADOS

- **Recursos pedagógicos digitales, conectividad y espacio de trabajo:** el 49.5% de los encuestados dispone de un celular para el trabajo pedagógico; el 45.4% tiene computador; 3.6% tablet; 1.5% no tiene ningún recurso pedagógico digital. En cuanto a la conectividad. el 58.7% de los estudiantes tiene acceso a internet lento e inestable, el 28.1% tiene acceso a internet rápido y potente, el 13.3% no dispone de conexión a internet.

Con respecto al espacio de trabajo el 46.9% de los estudiantes manifestaron tener un espacio independiente y tranquilo para llevar a cabo las actividades programadas por la Institución. El 53.1% manifestó no contar con dichos espacios para la realización de las actividades.

El 47.4% de los estudiantes dicen tener menos interés por el trabajo remoto en casa, el 35.7% es indiferente al trabajo casa o en el colegio, mientras que 16.8% le da importancia al trabajo remoto en casa.

- **Apoyo pedagógico y familiar:** Se le solicitó a los encuestados que emitieran su opinión respecto al acompañamiento recibido por parte de los docentes: el 46.9% expresa que el acompañamiento fue bueno, el 30.1% ni muy bueno ni muy malo, tomando una posición neutra frente a este items y el 20.9% muy bueno y un 2% dijo que era malo. En tanto, al acompañamiento familiar en estos tiempos de confinamiento el 55.1% ha estado acompañado, el 24.5% algunas veces y el 20.4% no ha estado acompañado. De estas personas adultas que han acompañado el 63.3% de los estudiantes manifiestan que los adultos tienen suficiente formación para ayudarles en los deberes y el 36.7% dicen que los adultos no tienen suficiente formación académica para dicho acompañamiento pedagógico.
- **Aprendizajes adquiridos y evaluación en tiempo de confinamiento:** el 48.5% de los estudiantes muestran que las actividades enviadas por los docentes permiten la comprensión y razonamiento de los contenidos más allá del uso de la memoria. Mientras que el 51.5% dicen que las actividades enviadas por los docentes no permiten la comprensión y razonamiento de los contenidos. Para la evaluación de los temas impartidos en las clases el 53.1% manifiesta que los docentes no implementan herramientas variadas de evaluación y el 46.9% restante manifiesta que sí. Además, el 51% expresa que no tienen acceso a la evaluación y realimentación de los resultados y el 49% tiene acceso a la evaluación y realimentación de los resultados obtenidos. Finalmente, el 60.7% considera que su aprendizaje bajo la modalidad remota es bajo, mientras que el 39.3% dice que su aprendizaje es alto bajo esta modalidad implementada durante este tiempo de pandemia. Por lo que el 74.5% de los estudiantes considera que de regreso a la presencialidad se debe diseñar planes de recuperación y nivelación y el 25.5% considera que se debe iniciar con los contenidos programados para el nuevo año escolar.

4. DISCUSIÓN

La pandemia cambió por completo la dinámica de la vida diaria de los estudiantes a nivel mundial, caso que se aplica a realidad colombiana, se ha dejado la clase presencial por la virtual a raíz de la realidad sanitaria. A la fecha han transcurrido ocho meses en los cuales se ha desarrollado las clases a través de espacios informáticos que ofrecen las distintas plataformas virtuales, tanto estudiantes como docentes y padres de familias han tenido que adaptarse a condiciones totalmente distintas a las tradicionales trasladando todos sus procesos a un entorno en línea. Según datos del Proyecto Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) y actualizada con datos recolectados por la División de Educación del BID, se ha evidenciado que la mayoría de los países de Latinoamérica no cuentan con las condiciones digitales de base para el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que dificulta la posibilidad de brindar educación en línea a todos los estudiantes.

Colombia no es ajeno a esta realidad, en los resultados obtenidos en esta investigación se encontró que el 58.7% de los estudiantes tiene acceso a internet lento e inestable, solo el 28.1% tiene acceso a internet rápido y potente, el 13.3% no dispone de conexión a internet, siendo estos últimos la población más afectada. En nuestro país el 63.1 % de los hogares tienen acceso a internet y su acceso está influenciado por el contexto socioeconómico y área geográfica. (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2019, p. 8).

Otra problemática es la disponibilidad de dispositivos digitales en los hogares, datos del estudio PISA 2018 muestran que la mayoría de los estudiantes de Latinoamérica no cuentan con los recursos digitales para aprender en línea desde casa. En promedio, en Colombia el 64% de los estudiantes pertenecen a hogares que tienen acceso a un computador para las tareas de la escuela. El acceso para los estudiantes de contextos favorecidos (93%) mientras que los estudiantes que provienen de contextos más vulnerables (21%). (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020).

Esto lleva a pensar que una de las prioridades en esta dinámica remota es la conectividad, seguido el hecho de disponer de dispositivos o herramientas digitales para la clase, esto genera que incluso algunos estudiantes no puedan ponerse en contacto con los profesores lo que se podría traducirse en algunas zonas del país en deserción escolar.

Por tanto, esta brecha brinda un panorama donde el acceso a la información, a las herramientas digitales aplicados a la educación y el internet debería ser un derecho para todos en el país.

Además, según diversas investigaciones el acompañamiento juega un papel importante y más si se da de manera mancomunada entre docentes, padres de familia hacia el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Los estudiantes además de adaptarse a nuevos horarios de clase y desarrollo de tareas y los padres de familia a realizar sus actividades laborales en casa y al mismo tiempo, supervisar el desenvolvimiento de sus hijos en horas programadas para videoconferencias y cumplimiento de trabajos. En este estudio el acompañamiento por parte de docentes y padres de familia se revela como elemento que fortalece sin duda alguna en estos tiempos de pandemia las estrategias pedagógicas que implementan tanto docentes (desde la escuela) como los padres de familia (desde el hogar).

Los docentes de los niveles de la educación básica, media y superior del país están trabajando desde sus hogares con los medios disponibles a su alcance y también, a partir de sus propias creencias y sus competencias en relación con la manera de entender la enseñanza, (en estos momentos a distancia) y el aprendizaje (Kim, et ál., 2013). Si bien, los docentes han acompañado a sus estudiantes se evidencia que el 48% de los rectores de colegios públicos del país consideran que sus docentes no tienen las habilidades técnicas y pedagógicas necesarias para integrar dispositivos digitales en la enseñanza, en contraste, con el 12% de los rectores de los colegios privados que manifiestan lo mismo. “El no estar familiarizado con las tecnologías o medios digitales se le denomina analfabetismo” (Abadía Alvarado, 2020, 9).

En Colombia, en los últimos años se viene insistiendo en la mitigación de la brecha de acceso a la educación para quienes no tienen dicho acceso, es de resaltar la importancia que los estudiantes dan a la formación de quienes son sus cuidadores, acudientes y padres de familia y en esta línea del acompañamiento se evidencia que el 36.7% expresó que los adultos acompañantes no tenían suficiente formación para el acompañamiento pedagógico ofrecido en casa, esto lleva a pensar que la escuela debe estar presta a fortalecer dichos vacíos con miras al proceso de aprendizaje y evaluativo.

Uno de los mayores desafíos por parte de los docentes desde el cierre de las Instituciones Educativas es la incertidumbre respecto a la evaluación, sobre la marcha han improvisado una experiencia satisfactoria enseñanza y aprendizaje a distancia y sobre

cómo se debe realizar la evaluación en línea (Sáez- Navas, 2020). Si se detalla el proceso evaluativo que se tiene en estos momentos de educación remota donde la conexión a internet, el disponer de dispositivos y herramientas digitales son primordialmente uno de los puntos débiles, en este sentido los estudiantes manifiestan en un 53.1% que los docentes no implementan herramientas variadas de evaluación, una cifra un tanto cercana (51%) expresa que no tienen acceso a la evaluación y realimentación de los resultados y un 60.7% reconoce que los aprendizajes en el país bajo esta modalidad remota es bajo.

Esto lleva a pensar que nada reemplaza el rol del docente en el aula, y para que la educación a virtual sea efectiva, en cualquier forma que tome, hay que apoyarlos en sus grandes esfuerzos para adaptar el contenido, manejar pedagogías adecuadas y mantener contacto estrecho con todos sus estudiantes. (Valencia Cobo, 2020) y garantizar procesos evaluativos que lleven a afianzar los aprendizajes

Finalmente, Colombia tiene un gran desafío en cuanto a la formación de docentes se refiere, el tema de competencia y profesionalización del maestro debe apuntar en los próximos años a la formación en áreas que den respuesta a las nuevas realidades educativas que hoy la escuela colombiana vive en diversos niveles socioeconómicos, además del compromiso del estado en la mejora de la infraestructura tecnológica y la accesibilidad en diversas regiones del país

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la encuesta evidencian las grandes debilidades que tienen el país en cuanto a conectividad, equipos y herramientas digitales para el proceso de enseñanza aprendizaje que va de la mano con la calidad de vida que tienen muchos hogares colombianos. Además, visibiliza las necesidades formativas de los maestros en el campo de la competencia digital, se requieren procesos formativos que lleven a fortalecer esta competencia para enriquecer el proceso en las escuelas en todo el territorio nacional. Es de valorar el compromiso, la dedicación y entrega de los estudiantes, las familias y la escuela para llevar a cabo este proceso de enseñanza/ aprendizaje en modalidad remota a pesar de las realidades que se vive en las diferentes áreas del país.

REFERENCIAS

- Abadía Alvarado, L (2020). el reto que el sector educativo en Colombia debe superar tras la pandemia. *Revista Hoy En La Javeriana*, 9
- Alvarado, L y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>
- Colombia. Ministerios de Salud- Ministerio de Educación. (2020).
- De Souza Minayo, María Cecilia (2006). *Metodología de la Investigación para Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales*. 2da Edición. México; Pearson Educación, 286
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2019). Indicadores básicos de tenencia y uso de tecnologías de la información y comunicación – TIC en hogares y personas de 5 y más años de edad
- Expósito, C y Marspllier, R. (2020) Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo* 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- García-Peñalvo, F., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 12-1 Ediciones Universidad de Salamanca | <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., y DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and teacher education*, 29, 76-85
- Moreno-Correa, S (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1),14-26.
- Porlán, R. (2020) El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 2(1), 1502. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Rieble-Aubourg, S., y Viteri, A (2020). Covid-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea? CIMA, América Latina y el Caribe.
- Rodríguez et al., 2020.
- Sáez- Navas, 2020

- 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>.
- Zubillaga, A., y Gortazar, L. (2020). COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios Madrid, España: Fundación Cotec para la Innovación. <https://bit.ly/3auXnP8>
- Vesga-Parra, L., y Hurtado-Herrera, D (2013). La brecha digital: representaciones sociales de docentes en una escuela marginal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 137-149.
- Vialart, M (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior*, 34(3), 2594. https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_ES
- Villalustre, L., & del Moral, M.E. (2017). Juegos perceptivos con realidad aumentada para trabajar contenido científico. *Educação, Formação & Tecnologias*, 10(1), 36-46.
- Valencia Cobo, J (2020). Covid-19, TIC y Educación: ¿Por qué no estábamos preparados? *Observatorio de Educación del caribe Colombiano*.

CAPÍTULO 122

DISEÑO DE UN PLAN DE TRABAJO EN LA ETAPA DE BACHILLERATO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA REFORZAR LA AUTONOMÍA DURANTE EL CONFINAMIENTO PROVOCADO POR LA COVID19

Carlos González Martínez y Barbara de Benito Crosetti

1. INTRODUCCIÓN

El sábado 14 de marzo de 2020, el Gobierno de España decretó el Estado de Alarma imponiendo el confinamiento total, así como el cierre de todos los Colegios, Institutos y Centros Educativos de todo el país (RD 463, 2020).

Esta situación provocó que todos los Colegios tuvieran que idear metodologías para implantar el aprendizaje a distancia en tiempo récord y sin una inyección adicional de recursos por parte de las Instituciones. Las directrices del Gobierno fueron actualizándose, semana a semana, en función de cómo evolucionaba la pandemia en España. Y las Comunidades Autónomas, con plenas competencias en materia de educación, remitieron instrucciones en relación con las propuestas de trabajo durante el confinamiento. En una primera instancia las recomendaciones iban dirigidas a mantener hábitos de trabajo y rutinas propias de la actividad escolar, en cualquier caso las actividades propuestas debían de ser de refuerzo y consolidación de los contenidos trabajados presencialmente (Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca del 13 de marzo). En las consideraciones publicadas por la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca (2020), se incide en las diferentes metodologías y propuestas de trabajo para los alumnos durante la situación de confinamiento que deben tener en cuenta la edad del alumno y su autonomía y deben procurar que les ayuden a desarrollar, especialmente, las competencias aprender a aprender, digital y de iniciativa y responsabilidad. Por otra parte hacen hincapié en la importancia de centrarse en los contenidos esenciales (especialmente en 2º de Bachillerato) dándoles a conocer, en todo momento, los criterios de evaluación.

No es hasta las instrucciones publicadas el 27 de marzo que se contempla la posibilidad de seguir avanzando en nuevos contenidos siempre estableciendo, desde el claustro y de forma coordinada, un ritmo de trabajo autónomo y adaptable a cada alumno, así como flexible para que se puedan adaptar a cada situación familiar. Se recomiendan que las actividades propuestas sean de tipo investigador y motivador que favorezcan el trabajo en equipo y la interacción entre el alumnado.

Finalmente, y una vez que las instrucciones han marcado las bases de trabajo diario, se publica la normativa que establece la promoción o titulación como norma general en todas las etapas eliminando como criterio determinante el número de suspensos a la hora de dicha promoción o titulación (Resolución N°3466, 2020).

En este artículo se detalla el plan de trabajo diseñado como estrategia metodológica durante este confinamiento en un Colegio ubicado en la comunidad autónoma de las Islas Baleares. El Centro cuenta con un total de 1593 alumnos/as repartidos entre Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos. El momento del confinamiento se produjo en pleno desarrollo de un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje que se puso en marcha en el año 2017. Este modelo se basa en cuatro dimensiones que detalla Barceló (2019):

- Tiempo: horarios flexibles de manera que los horarios estén al servicio de los proyectos y no al revés.
- Espacios: de manera que faciliten las agrupaciones flexibles del alumnado
- Nuevo papel del docente: en el nuevo modelo el docente no se limita a explicar sino que es un facilitador que debe favorecer las actitudes de búsqueda y de descubrimiento guiado. En definitiva, debe fomentar el aprendizaje autónomo.
- Nuevas metodologías de aprendizaje basadas en el aprendizaje por descubrimiento, que permitan trabajar determinados hábitos, actitudes y valores desde un entorno enriquecido con tecnología que, a su vez, facilite la búsqueda de información y su posterior transformación en conocimiento. En especial el Aprendizaje Basado en Proyectos.

El entorno de aprendizaje, basado en la herramienta del Plan de Trabajo diario, se ha diseñado desde la perspectiva de la normativa aplicada y adaptando los ejes transversales del nuevo modelo pedagógico del Colegio al confinamiento haciendo especial hincapié en la autonomía puesto que, como indica la normativa autonómica en

varias ocasiones, se debe tener en cuenta, a la hora de diseñar las tareas, la autonomía del alumno porque, según las consideraciones publicadas por la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca, el “posible apoyo de las familias es muy diverso”. Por otra parte, la pretensión del nuevo modelo pedagógico del colegio es la educación integral del alumnado de forma que “se favorezcan las actitudes de búsqueda, de descubrimiento guiado, de aprendizaje autónomo, en definitiva” (Barceló, 2019)

Por tanto, a la hora de diseñar el Plan de trabajo, se ha procurado que posibilite trabajar y reforzar la autonomía. Para ello, a la hora de su confección, se ha tomado el modelo de Zimmerman (2000) como referencia según el cual, los aspectos que mejoran la autorregulación son:

- Conocer los criterios de evaluación
- Establecer el nivel de perfección que el alumno quiere alcanzar
- Llevar a cabo la planificación estratégica
- Expectativas de autoeficacia y resultados del alumno
- Valor intrínseco de la tarea a realizar
- Interés del alumno en la propia tarea
- Tener una clara orientación a una meta

2. MÉTODO

Este estudio se centra, exclusivamente, en la Etapa de Bachillerato - con un total de 298 alumnos/as - debido a la importancia de la preparación de cara a las Pruebas de Acceso a la Universidad y el efecto que puede tener esta situación en su adaptación y los resultados.

2.1. Características pedagógicas del Plan de Trabajo

El Equipo Directivo de Bachillerato, los días previos al viernes 13 de marzo de 2020, realiza tanto el análisis del entorno enriquecido del modelo pedagógico del Colegio como el de las primeras instrucciones publicadas por el Gobierno Autonómico, con el objetivo de diseñar la base del plan de trabajo basado en:

- Entorno enriquecido modelo pedagógico (Barceló, 2019)
- Normativa estatal y autonómica referenciada más adelante

- Modelo de Zimmerman sobre autonomía y autorregulación (Zimmerman, 2000)

A partir de ahí se diseña el plan de trabajo que consiste en un documento que cuenta con tres apartados bien definidos:

El primer apartado tiene como objetivo captar la atención del alumnado y motivar el acceso al documento. En el mismo se puede encontrar la reflexión de la mañana, aspectos relacionados con el sistema de evaluación y criterios de corrección y calificación, aspectos tutoriales, de orientación y de acompañamiento emocional, así como propuestas más lúdicas como recomendaciones de libros, películas, etc:

Tabla 1.

Primer apartado del plan de trabajo

BATXILLERAT	1r A	Dimarts 21 abril 2020
Antes de iniciar las clases te recomendamos:		
Reflexión inicial del día	2º PASCUA: YO SOY LA LUZ DEL MUNDO	
Repasa cómo va ser la evaluación a partir de ahora	Exàmens Pendants de la 2a Aval. <u>24 Abril</u> : Llatí I/Matemàtiques Apl.I/FiQ <u>27 Abril</u> : Llengua Catalana I <u>28 Abril</u> : Llengua Castellana I	
Planifica el día	Aplicar... ORGANITZACIÓ DEL DÍA en Tabla para planificar semana	
Proyecto de investigación	Recibirás tu doc-guía con el nombre del tutor/a. Ponte en contacto con él o ella para informarle de lo leído durante las vacaciones y/o explicarle en qué punto estás de tu trabajo.	
¿Te apetece hablar?	Contacta con la delegada de Pastoral: cfont@colegiomontesion.es – Contacta con el Departamento de orientación: pluque@colegiomontesion.es – Contacta con el Departamento de Filosofía: tadrover@colegiomontesion.es Contacta con Jefatura de Estudios: cgalmes@colegiomontesion.es Contacta con Dirección de Etapa: cgonzalez@colegiomontesion.es	
Ejercicios para aumentar la concentración	Ejercicio para imprimir Página onine sudokus https://www.sudoku-online.org/	
Tomando un café...	TEXTOS CONFINADOS	

Propuesta de lecturas por parte del profesorado para alumnado, familias y profesorado.	
--	--

El segundo apartado son las tareas diseñadas para ese día. Se da un horario con el objetivo de mantener unas rutinas pero se invita, a excepción de las clases en Directo, a que sea el propio alumno el que se organice y diseñe su propia planificación estratégica para el día siguiente. Todas las actividades marcadas cuentan con unos criterios mínimos y unos máximos para que cada alumno pueda establecer su propio nivel de perfección. Así mismo se incluyen recursos, actividades y proyectos diseñados según el modelo pedagógico del centro con el objetivo de despertar el interés del alumno.

Tabla 2.

Segundo y tercer apartado del plan de trabajo

Hora	Asignatura	Profesor	Tipo de Actividad	Explicación de la tarea	Recursos
8,00 h	Lengua Inglesa I	Profesorado de Inglés	<input checked="" type="checkbox"/> Trabajo previo a una clase <input type="checkbox"/> Clase en directo <input type="checkbox"/> Clase grabada <input checked="" type="checkbox"/> Tarea de classroom a realizar	Las tareas a desarrollar están especificadas en el Classroom	Enlace Class Tuesday 21st April Resolució de dubtes DUDAS
8:55 h	Latín I	Profesorado de Humanidades	<input checked="" type="checkbox"/> Trabajo previo a una clase <input type="checkbox"/> Clase en directo <input type="checkbox"/> Clase grabada	Tenéis que acabar la tarea encomendada y colgarla en classroom. Mañana la corregiremos	Enlace: Acceso al Classroom Resolución de dudas: En los propios comentarios del classroom

Hacia un modelo de investigación sostenible en educación

			x Tarea de classroom a realizar		
9:50 h	Lengua Castellana y Literatura I	Profesorado de Lengua Castellana y Literatura	<input type="checkbox"/> Trabajo previo a una clase <input checked="" type="checkbox"/> Clase en directo <input type="checkbox"/> Clase grabada <input checked="" type="checkbox"/> Tarea de classroom a realizar	<p>Cinco minutos antes de la clase recibiréis un correo con la invitación. Simplemente tenéis que uniros.</p> <p>A modo de repaso para el examen se dará un ejercicio de oraciones compuestas mezcladas, tiempo para hacerlas y resolución de dudas en directo.</p>	<p>Enlace: Se enviará 5 minutos antes de la clase</p> <p>Resolución de dudas en el chat del meet y con el micrófono</p>
11:10 h	Tutoría	Profesorado de Ética y Filosofía	<input type="checkbox"/> Trabajo previo a una clase <input checked="" type="checkbox"/> Clase en directo <input type="checkbox"/> Clase grabada <input type="checkbox"/> Tarea de classroom a realizar	<p>Dedicaremos la tutoría a seguir trabajando la motivación:</p> <p>Motivación (2ª parte)</p> <p>Test para valorar la motivación</p>	<p>Enlace. https://meet.google.com/yov-rqqd-krb?pli=1&authuser=1</p> <p>Resolución de dudas en el chat del meet y con el micrófono</p>
<p>¡NUEVO FORMULARIO FINAL DEL DÍA!</p> <p>Cuando hayas acabado las clases y la tarea propuesta, te pedimos que reflexiones y nos ayudes a mejorar la propuesta académica. En este caso podréis concretar más: AQUÍ TENÉIS EL FORMULARIO</p> <p>¡Muchas gracias por el trabajo realizado y ánimo!</p>					

Cierre del día ...

Finalizamos el día con la PAUSA DEL DÍA

El tercer apartado incorpora un formulario de valoración diaria del Plan de trabajo así como la “Pausa del día” con recursos para, una vez finalizado, poder reflexionar sobre el día, los objetivos alcanzados, los propuestos, etc. así el alumno se prepara para responder a preguntas relacionados.

2.2. Características técnicas del Plan de Trabajo

Todo el entorno y actividades propuestas se desarrollan mediante Google Suites for Education, plataforma utilizada estos últimos tres años en el marco del nuevo modelo pedagógico implementado por el centro. El entorno es accesible desde cualquiera de los siguientes dispositivos electrónicos: móvil, ordenador o tablet. Además, en los primeros días del confinamiento se contacta con todas y cada una de las familias de la Etapa para conocer su grado de acceso a las TIC (Competencia Digital previa) siendo la respuesta afirmativa en un 100% de los casos gracias a esa posibilidad de uso de diferentes dispositivos y a la flexibilidad que permite que las actividades se lleven a cabo en cualquier momento del día.

Cada día, el equipo docente, prepara el plan de trabajo del día siguiente atendiendo al papel del docente desarrollado para el modelo pedagógico y matizado, posteriormente, por la normativa publicada. Para facilitar dicha coordinación, el plan de trabajo está diseñado utilizando la herramienta de Documentos de Google para que todo el claustro de profesores pueda modificarlo de forma síncrona mientras que se comentan a través del Meet por videoconferencia. Posteriormente, se comparte con las familias a través del correo electrónico y al alumnado a través del Google Classroom

2.3. Acciones previas al inicio del confinamiento

El viernes 13 de marzo, un día antes de decretar el Estado de Alarma, se explica al profesorado de Bachillerato la herramienta del Plan de Trabajo, sus características y cómo cumplimentarla. Al mismo tiempo se envía a todas las familias y alumnado de Bachillerato un vídeo creado por el Equipo Directivo de Bachillerato explicando en qué consistirá el Plan de Trabajo base, cómo se hará el seguimiento y cómo sacarle el máximo partido. Finalmente, se envía la plantilla en blanco a todo el profesorado para que, de

manera síncrona y durante una videoconferencia con Google Meet, se cumplimentó de manera conjunta. Al finalizar se envía a todas las familias y alumnado junto con un enlace a una videoconferencia con el alumnado en la que el Equipo Directivo y los tutores explican cómo hacer un buen uso de la herramienta.

2.4. Herramientas e instrumentos para el seguimiento y valoración del plan de trabajo

Para hacer el seguimiento y valoración semanal del plan de trabajo se utiliza la herramienta de Formularios de Google a través de la cual se pasa, diariamente, un cuestionario para que responda el alumnado. En el cuestionario se pide al alumnado que explique qué aspectos le han ayudado más del plan y qué aspectos le han ayudado menos.

Por otra parte, cada semana el profesorado responde a una serie de preguntas relacionadas con el mismo plan de trabajo y enfocadas a determinar aspectos de mejora.

Así mismo también se hace un seguimiento utilizando las herramientas de monitorización de Google que nos dan, en todo momento, las interacciones de cada alumno con los documentos.

2.5. Acciones para el seguimiento del plan de trabajo

Diariamente, y gracias a las herramientas de monitorización que ofrece Google, los tutores tienen un listado del número de interacciones totales por grupo clase, medias por grupo y por curso y número, tipo y tiempo de interacción de cada uno de los alumnos.

Cada semana, el claustro de Bachillerato se reúne por videoconferencia para contrastar si el alumnado que ha tenido menos interacciones ha cumplido con la tarea encomendada. En caso que no sea así, el tutor envía un correo al alumno y a las familias indicando que el seguimiento de las tareas no ha sido el esperado.

Por otra parte, el Equipo Directivo de Bachillerato revisa a final de semana las respuestas del formulario, resume los comentarios más representativos y lo comunica al profesorado para reconfigurar los planes de trabajo de la semana siguiente.

Estas valoraciones se guardan, junto a la monitorización de Google, para, posteriormente, realizar un análisis cualitativo y cuantitativo de la influencia del Plan de trabajo sobre la Autonomía y Autorregulación.

3. RESULTADOS

Con el objetivo de identificar los aspectos de la autorregulación asociados al plan de trabajo, se llevó a cabo un análisis cualitativo de las respuestas realizadas por el alumnado diariamente, así como en la encuesta del final de curso; por otro lado, se analizan las valoraciones del profesorado (n=14) sobre la herramienta, obtenidas a través de una entrevista personal.

En la tabla 3 puede observarse como la planificación de la estrategia es el aspecto más citado por el alumnado, seguido de las expectativas de autoeficacia y de resultados.

Tabla 3.

Nº citas de cada código obtenidas en el análisis cualitativo

ASPECTO ZIMMERMAN	Nº citas Alumnado	Nº citas profesorado
Conocer los criterios de evaluación	16	3
Establecer el nivel de perfección que el alumno quiere alcanzar	6	2
Llevar a cabo la planificación estratégica	272	12
Expectativas de autoeficacia y resultados del alumno	93	3
Valor intrínseco de la tarea a realizar	29	14
Interés del alumno en la propia tarea	6	13
Tener una clara orientación a una meta	29	14

A través de los comentarios se extrae que hay determinados aspectos relacionados con la autorregulación que, tanto alumnado como profesorado, coinciden en destacar como los más trabajados gracias al Plan de Trabajo. A saber:

- Llevar a cabo la planificación estratégica: El hecho de que una de las características del plan de trabajo sea que el envío se realice la tarde antes además de acompañarse de una autorreflexión sobre el trabajo realizado permite al alumnado analizar la tarea, establecer sus metas para el día siguiente y planificarse.

Comentario alumno 1:

Que ya esté planificado lo que se hace en cada clase del día y te puedes organizar mejor para hacer las tareas de manera más eficaz y tener más tiempo libre o de estudio por las tardes.

Comentario profesor 1:

Cuando entraba por las tardes a actualizar el plan siempre me encontraba a alumnos conectados planificándose las tareas del día siguiente. Ha ido muy bien a este respecto

- Valor intrínseco de la tarea a realizar: Ante el cambio normativo que permite titular sin límite de materias suspendidas (Resolución N° 3466, 2020) o que no permite que los contenidos del 3r trimestre bajen nota, alumnado y profesorado manifiestan sus dificultades a la hora de darle valor a la tarea que tienen que realizar y eso les desmotiva. Ante esta situación la organización del plan de trabajo, así como su estructura, al igual que el papel del docente les ha permitido no perder la orientación hacia la meta ni la motivación a la hora de encarar las tareas.

Comentario alumno 2:

Por mi parte esta semana ha sido estupenda, los profesores están trabajando muchísimo y esto se ve reflejado en nuestro aprendizaje. Todo está superbién organizado. Nos habeis puesto bastante fácil seguir las clases gracias a los plannings que nos colgáis cada día. Si sigues el horario da tiempo a todo, a mi personalmente me va mejor trabajar sola ya que no hay tantas interrupciones ni distracciones. Es verdad que puede ser que a la gente que no tiene un hábito de estudio bien marcado le esté costando más

Comentario profesor 2:

Desde que publicaron la normativa notamos una mayor desmotivación a la hora de enfrentarse a las tareas. Nos ayudó el plan de trabajo porque era la manera de llegar, en el mismo instante, a todo el alumnado y recordándoles, también con nuestro trabajo, que la tarea que tenían que hacer seguía teniendo valor para nosotros y, a su vez, para ellos.

- Tener una clara orientación a una meta: Según alumnado y profesorado, la organización del plan de trabajo les ha servido para trabajar, por un lado, las metas a corto plazo ya que, el hecho de tener estructuradas todas las tareas a realizar en un mismo documento les ha permitido orientar sus esfuerzos a ir realizándolas.

Por otra parte, toda la información sobre los criterios de evaluación, sobre las Pruebas de Acceso a la Universidad que estaban siempre presentes en el Plan, ha sido un apoyo a la hora de no perder esa meta. Es cierto que, en los comentarios, el alumnado de 2º de Bachillerato se ha manifestado más consciente de esa meta final y, por tanto, se ha mostrado más autónomo a la hora de realizar las tareas.

Comentario alumno 3:

Saber qué tengo que hacer en cada momento me ayuda a no perder la motivación e ir paso a paso.

Comentario alumno 4:

Tener toda las clases colgadas en el plan de trabajo me ayuda para ahora y me tranquiliza para el futuro porque es un material con el que puedo contar. Pero bueno, lo que me motiva cada día es que se que detrás de todo esto habrá algo bueno. Se nos la han facilitado mucho y los globales también, eso se agradece

Comentario profesor 3:

Hemos notado una mayor conexión y presencia en el plan de trabajo entre el alumnado de 2º de Bachillerato así como un mayor interés e implicación, se buscaban más la vida.

Otros aspectos, por contra, han tenido más presencia e influencia para el alumnado que para el profesorado:

- Conocer los criterios de evaluación: ya que, según se obtiene del estudio, el plan de trabajo le permite acceder al sistema de evaluación de forma fácil y, de este modo, saber de qué se tiene que examinar y cuándo.

Comentario alumno 5:

Una de las ventajas del plan de trabajo es tenerlo todo integrado ahí: calendario, los criterios de evaluación, lo que vale cada evaluación... Es mucho más fácil así

- Expectativas de autoeficacia y resultados del alumno: Las posibilidades que abre el plan de trabajo para planificarse con tiempo, tener acceso rápido y fácil a todos los contenidos, tareas y criterios hace que el alumnado se sienta más capaz de sacar adelante las materias con garantías. Aquí también influye la competencia digital previa ya que, a mayor competencia digital, más capaces se sienten.

Comentario alumno 6:

Cuando volvamos a la presencialidad mantendría el plan de trabajo en el que se integra todo, mantendría el tener, el día antes, los contenidos que se van a explicar al día siguiente porque me puedo organizar mejor y me siento más capaz de obtener mejores resultados

En cuanto a los aspectos que han tenido más importancia para el profesorado que para el alumnado son los siguientes:

- Interés del alumno en la propia tarea: Uno de los aspectos sobre el que el profesorado manifiesta una mayor preocupación es la consecuencia que puede tener sobre el alumnado la rebaja del valor intrínseco de las tareas a realizar. Por ello, creen que el plan de trabajo, especialmente en la primera parte, ha sido importante para fomentar el interés, al menos, por acceder a las tareas más allá de su valor.

Comentario profesor 4:

En primer lugar teníamos que despertar el interés del alumnado para que se conectaran por las mañanas a las clases, tutorías, etc., ya que no estábamos con ellos para ayudarlos a espabilarse. Con las “sorpresas” del Plan de trabajo los podíamos, de alguna manera, “enganchar” y después cada uno de nosotros nos hemos buscado la vida para hacerles las tareas más interesantes, más “reales”, más competenciales...

Hay otro aspecto que, aunque se ha citado, no se ha detectado una verdadera evidencia de que el plan de trabajo haya ayudado a establecer el nivel de perfección que el alumno quiere alcanzar.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En virtud de los resultados obtenidos se puede afirmar que el diseño del Plan de Trabajo así como sus características han permitido no sólo estar al día de las tareas a realizar durante el confinamiento sino también trabajar los aspectos que, según Zimmerman (2000), influyen sobre la autorregulación del alumnado.

El Plan de trabajo se ha mostrado como clave, especialmente, para planificarse, aspecto en el que tanto alumnado como profesorado han coincidido de manera más contundente. Por otra parte, también ha ayudado a darle valor a las tareas que se hacían, más allá de normativas que les restaba ese valor, y para fijarse metas diarias y no olvidar la meta final del curso y la etapa.

A nivel general la estrategia llevada a cabo ha sido bien valorada por toda la comunidad educativa, la constante revisión y recogida de información ha permitido realizar ajustes en cada momento.

Al tratarse de una primera valoración de la experiencia, es cierto que quedan muchos aspectos por analizar como, por ejemplo, los relacionados con la metacognición o la motivación. Por ello, estos primeros resultados se deberían complementar con un estudio más profundo basado en esos aspectos e incluyendo un análisis cuantitativo con los datos de monitorización que ofrece la herramienta de auditoría de Google Suites.

La intención final es institucionalizar el Plan de Trabajo, ya no sólo de cara a un futuro confinamiento, sino a nivel transversal dentro del modelo pedagógico del Colegio como herramienta para mejorar la autonomía desde edades tempranas y mejorar, a su vez, la coordinación entre los docentes.

REFERENCIAS

Barceló, R. (2019). L'experiència de Mira, Montis-ion imaginant, renovant l'aprenentatge. Anuari de l'Educació de les Illes Balears. En Ll. Ballester (Ed.), *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2019* (pp. 308-315). Palma, España: Fundació Guillem Cifre de Colònia

- Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca. (2020). Instruccions de la Conselleria d'Educació, Universitat i recerca per a l'organització i el funcionament dels centres docents de les Illes Balears durant el període de suspensió temporal de l'activitat presencial. Recuperado el 14 de Agosto de 2020 de: <https://www.caib.es/govern/rest/arxiu/4110772>
- Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca. (2020). Actualització de les Instruccions de la Conselleria d'Educació, Universitat i recerca per a l'organització i el funcionament dels centres docents de les Illes Balears durant el període de suspensió temporal de l'activitat presencial. <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=4110761&lang=ca&coduo=7>
- Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca. (2020). Consideracions sobre les propostes de treball a casa per als alumnes durant la situació de confinament. <https://www.caib.es/govern/rest/arxiu/4117448>
- Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca. (2020). Instruccions de la Conselleria d'Educació, Universitat i recerca sobre l'atenció educativa i tutorització de l'alumnat i els efectes acadèmics del període de suspensió de l'activitat educativa presencial. https://drive.google.com/file/d/1SRHhI39I_a1po-QS_DWtCaajg_CufEPX/view
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado, 67, de 14 de marzo de 2020, 25390 a 25400. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-3692
- Resolució 3466 de 2020 [Administració de la comunitat autònoma Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca] Per la qual s'aproven les instruccions per adequar els criteris de promoció i titulació dels alumnes de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat de les Illes Balears com a conseqüència de l'Ordre EFP/365/2020, de 22 d'abril, per la qual s'estableixen el marc i les directrius d'actuació per al tercer trimestre del curs 2019-2020 i l'inici del curs 2020-2021, davant la situació de crisi ocasionada per la COVID-19. 30 de abril de 2020.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulated learning: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

CAPÍTULO 123

INFLUENCIA EMOCIONAL DE LA COVID-19 EN LOS DOCENTES

Èlia López-Cassà y Núria Pérez-Escoda

1. INTRODUCCIÓN

Desde inicios de 2020, tras la declaración por la Organización Mundial de la Salud (OMS) de una pandemia mundial por la propagación del virus COVID-19, estamos siendo espectadores del gran impacto económico y social que esta situación conlleva. Uno de los escenarios en los que se ha experimentado mayores repercusiones es, sin duda, en el ámbito educativo. El cierre de los centros educativos provocó una drástica adaptación y un gran desafío para el profesorado el cual en muchos casos no estaba suficientemente preparado.

Los centros educativos españoles son los que permanecieron más tiempo cerrados en comparación al resto del mundo, según se señala en el informe *Education at a Glance* (OCDE, 2020). El ministerio de Educación de España y las comunidades autónomas promovieron la continuación de la actividad educativa a través del uso de recursos y herramientas digitales de formación online para la transmisión de conocimientos y capacidades. Entendían que la educación es un derecho humano que debe garantizarse, además de desempeñar una función importante para el desarrollo social y económico de un país.

Las autoridades educativas apelaron a la autonomía de los centros para que estos articularan las medidas necesarias para poder seguir realizando su labor dentro del marco normativo vigente. Diversos expertos (Pérez Escoda y Rodríguez Conde, 2016, Serrano-Puche, 2016, y Falcó, 2017) habían anticipado anteriormente que la competencia digital docente es un elemento clave para que el profesorado pueda realizar eficazmente su tarea.

Así, docentes de todas las etapas educativas se vieron de la noche a la mañana trabajando desde sus hogares con los medios tecnológicos disponibles a su alcance y también, a partir de sus propias competencias docentes en relación con la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje. En tales circunstancias, tanto la Administración

como diversas instituciones públicas y privadas generaron durante el confinamiento un dilatado repertorio de recursos disponibles para la formación en línea.

Paralelamente, se ha abierto un debate acerca de la naturaleza y sentido de una nueva escuela, una nueva cultura pedagógica y un nuevo profesional docente para hacer frente a los retos contemporáneos y venideros.

Esta situación, tal y como diversos organismos internacionales como la UNESCO (2020) han constatado, ha generado mucha presión y vivencias de estrés, y ansiedad entre los docentes, quienes a su vez lidiaban con las emociones del alumnado y sus familias. Todo ello ha provocado que se empiecen a oír voces importantes sobre la necesidad de promocionar el bienestar socioemocional de la comunidad educativa durante la crisis. Algunos autores (Pérez-Escoda, Filella, Soldevila, y Fondevila, 2013; Bisquerra y García, 2018), antes de la pandemia, ya reivindicaron la necesidad de atender este aspecto, sin embargo, los efectos de la Covid-19 en la comunidad educativa le ha otorgado una relevancia primordial.

Sin duda, ser docente no es fácil y menos en tiempos de incertidumbre (Pérez Gómez, 2019). En este sentido, se hace necesario fortalecer el sistema educativo y asegurar una constante y adecuada atención y formación para el profesorado. Siguiendo esta misma línea, el informe publicado por *Save the Children* (2020) apunta que la COVID tendrá un impacto negativo en el bienestar y el desarrollo educativo de los niños, niñas y adolescentes. Asimismo, señala que las políticas educativas deben marcar la prioridad en el apoyo psicosocial y la educación emocional para paliar los efectos de la pandemia. Sus propuestas se enfocan en incluir la educación emocional en los planes de estudio, tanto en el currículum como en la acción tutorial, así como en los programas de formación del profesorado.

Alves, Lopes y Precioso (2020) confirman en un reciente estudio que la pandemia ha reducido la percepción de bienestar entre los docentes y sobre su futuro profesional. Desde nuestro punto de vista es preciso profundizar en el impacto emocional de la Covid-19 en los docentes no universitarios. Por ello, en el presente estudio, nos hemos preocupado de conocer mejor sus vivencias emocionales y las necesidades e inquietudes derivadas estas vivencias en su entorno profesional. Todo ello ha de permitir arbitrar respuestas eficaces y orientar mejor el acompañamiento que necesita el profesorado y por extensión la comunidad educativa.

2. MÉTODO

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia titulada “Influencia de las emociones en la educación y en los docentes ante el COVID-19” desarrollada por el GROU-Grupo de investigación en orientación psicopedagógica de la Universidad de Barcelona y que pretende profundizar en las percepciones de los docentes no universitarios en activo sobre esta situación excepcional que ha propiciado la pandemia. Este estudio tiene la finalidad de identificar cuáles son sus necesidades y ofrecerles recursos y orientaciones desde la educación emocional. Se utiliza un diseño de investigación no experimental, de carácter exploratorio y descriptivo.

2.1. Participantes

La muestra está formada por 1.087 docentes no universitarios de todas las comunidades autónomas de España. El 80,2 % de los participantes se identifica con el género femenino, mientras que un 19,8% con el masculino. Los participantes tienen una edad media de 46 años (DT=9,3) y con una experiencia laboral que oscila entre 1 y 45 años de duración, con una media de 18 años (DT=10,6) en el sector educativo.

En la muestra hay una representación de docentes que trabajan en centros públicos (76,8%), privados y concertados (23,2 %), y de todas las etapas educativas: Infantil (13,1%), primaria (33,4%), secundaria obligatoria (33,7%), secundaria post-obligatoria (15,5%) y otras (por ej. Ed. de personas adultas, 4,3%).

2.2. Instrumento

El instrumento que se ha utilizado es un cuestionario elaborado *ad hoc*, por el equipo investigador para ser contestado en línea por el profesorado español. Se diseñó para conocer la percepción de los docentes sobre el impacto que ha causado la pandemia de Covid-19 y, concretamente en las repercusiones del periodo de confinamiento en la educación. Consta de diversas preguntas abiertas y otras cerradas, las cuales se responden en una escala de tipo Likert en la que los docentes manifiestan el grado de acuerdo o desacuerdo con un conjunto de afirmaciones. El cuestionario recaba información sobre sus emociones y sentimientos, sus estrategias de afrontamiento, sus necesidades para el nuevo curso, así como su percepción del impacto en otros agentes de la comunidad

educativa: alumnado, familias y compañeros. En este trabajo nos centraremos en el análisis de los datos cuantitativos sobre el impacto de la situación vivida durante el confinamiento por los docentes.

2.3. Procedimiento

El cuestionario se envió por correo electrónico a las direcciones de los centros obtenidas en la base de datos del registro estatal de Centros no Universitarios (RCD) del Ministerio de Educación de España: <https://www.educacion.gob.es/centros/home.do>. En el correo enviado se explicaba el propósito del cuestionario y se solicitaba a los responsables del centro que lo reenviasen a todos sus docentes. La participación fue totalmente voluntaria y anónima, libre de costes y perjuicios, se garantizó la confidencialidad de los datos y se indicó un correo electrónico de contacto para clarificar cualquier duda.

Para el análisis de datos se ha utilizado el programa informático: IBM SPSS *Statistical Package for Social Sciences* (versión 25).

3. RESULTADOS

Presentamos el análisis de aquellas cuestiones que se refieren concretamente a las emociones experimentadas por los docentes durante el confinamiento y las repercusiones que este período ha tenido en su dimensión profesional. En la tabla 1 se presenta las diferentes preguntas agrupadas en función a las categorías o variables de estudio.

Tabla 1.

Categorías y preguntas del cuestionario

Categorías	Preguntas
Emociones	-Mis emociones y sentimientos se han intensificado. -He experimentado momentos de angustia. -Me he sentido tranquilo/a. -He sentido nostalgia
Sentimiento de apoyo	-He sentido apoyo por parte del centro. -He sentido apoyo por parte de la administración.
Repercusiones profesionales:	

Coordinación	-Me ha generado una falta de coordinación con los compañeros.
Dedicación	-Me ha generado demasiadas horas de trabajo.
Metodología	-Me ha enseñado a hacer uso de una metodología telemática. -Me ha permitido darme cuenta de que no tengo los dispositivos telemáticos adecuados para la docencia.
Conocimiento del alumnado	-Me ha permitido conocer mejor el alumnado.
Contenidos	-Me ha permitido replantearme los contenidos académicos.
Necesidades formativas:	Necesito formación metodológica Necesito formación digital Necesito formación curricular Necesito formación en educación emocional

Figura 1.

Intensificación de emociones en los docentes



La mayoría del profesorado (93,5%) manifiesta estar de acuerdo en que, durante los meses de cierre de las escuelas, han experimentado una intensificación en sus emociones. La mayoría de los docentes han sentido angustia en diferentes momentos (67,4%) y nostalgia (82,6%). No obstante, también el 63,8%, manifiestan que ha sabido mantener la tranquilidad ante esta circunstancia excepcional.

Según los propios docentes, un 83,5%, se han sentido apoyados por parte del centro educativo en el que trabajan, mientras que tan un solo un 30,7% han se han sentido amparados por la administración. Además, un 46% de los docentes están de acuerdo que el confinamiento ha incrementado las tareas de coordinación entre todo el profesorado.

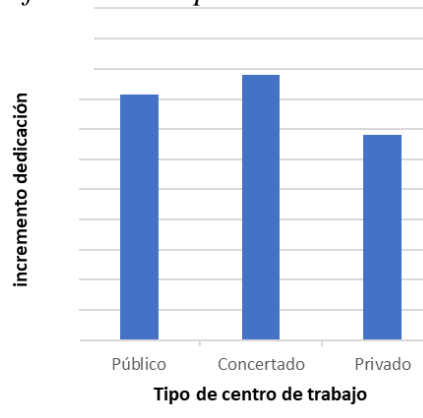
Respecto a la dedicación laboral, se destaca que el 92,5% de los docentes manifiestan que están de acuerdo en que el confinamiento los ha llevado a invertir muchas más horas de trabajo que en una jornada laboral habitual.

La metodología telemática ha estado presente en los días de confinamiento, y casi la totalidad de los docentes (91,8%) manifiestan que han tenido que aprender a usarla. Asimismo, se han dado cuenta de que no disponen de los dispositivos adecuados para ello (62,6%).

Por otra parte, el 67,3% del profesorado manifiesta que el confinamiento les ha permitido conocer mejor a su alumnado y, la gran mayoría (82,5%), sienten que este periodo les ha llevado a replantear los contenidos académicos que se ofrecen a los estudiantes.

Figura 2.

Incremento de dedicación en función del tipo de centro.



Estos resultados no difieren cuando se controla la variable “tipo de centro en el que trabajan” (público, privado o concertado) exceptuando en cómo han vivido el incremento de dedicación laboral durante este período. Si bien en todos los centros las horas de trabajo aumentaron considerablemente, en el caso de los centros privados la dedicación fue significativamente inferior que en los centros públicos y concertados.

Al comparar las valoraciones en función del nivel educativo de los docentes destacan algunos datos interesantes:

- Los docentes de educación infantil y primaria valoran significativamente mejor el apoyo recibido por el centro que los profesores de secundaria obligatoria y postobligatoria.

- Los docentes de todos los niveles educativos cuantifican en una escala de 0 a 10 con un 3,7 el apoyo recibido de la administración educativa.

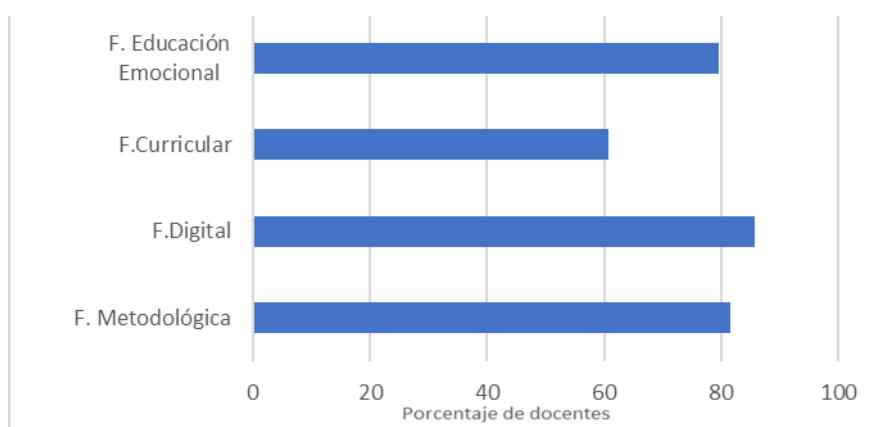
-Aunque en todos los docentes estos han tenido que invertir mucho más tiempo, este ha sido significativamente mayor en los niveles de secundaria postobligatoria (bachillerato y ciclos formativos) y en primaria.

-El aprendizaje en metodología usando los recursos telemáticos ha sido mayor en los docentes de educación primaria comparativamente con los de los demás niveles educativos.

Con respecto a las necesidades formativas señaladas por los docentes, se observa que durante el confinamiento el profesorado sintió la necesidad de tener mayor formación en metodologías didácticas (81,6%), en el manejo de las nuevas tecnologías (85,8%), en temas curriculares (60,7%) y en educación emocional (79,7%).

Figura 3.

Necesidad de formación de los docentes en diferentes áreas.



4. DISCUSIÓN

El confinamiento ha provocado un impacto emocional importante en los docentes de España. Se destaca que han experimentado emociones más intensas de lo habitual, dónde emociones negativas como la angustia y la nostalgia han estado muy presentes en sus vidas. Igualmente, ante la situación experimentada, la emoción positiva de la tranquilidad también ha estado vigente en el profesorado y ha contribuido a sobrellevar la situación. Pero, sin duda, los efectos de las emociones negativas resultaran perjudiciales para el docente si éste no sabe cómo regularlas adecuadamente. Recordemos que la literatura científica posee evidencias según las cuales la profesión docente es la ocupación que presenta el mayor riesgo de angustia psicológica (Sanz-Carrillo, et ál., 2002). En este

sentido, es necesario incluir el desarrollo de las competencias emocionales en la formación de los docentes para que puedan disponer de las suficientes herramientas y recursos emocionales para hacer frente a las adversidades tanto presentes como futuras. Nos remitimos a las aportaciones ofrecidas por Pérez-Escoda, et ál. (2013) y Torrijos, et ál., (2018) dónde ya se hacía hincapié en la urgencia de ofrecer educación emocional a los futuros docentes y concluyen que es difícil que éstos puedan fomentar el desarrollo emocional del alumnado si previamente ellos mismo no lo han desarrollado. Contamos con otros estudios en los que también se pone de manifiesto que las competencias emocionales son especialmente importantes para el desempeño profesional del profesorado (Joseph y Newman, 2010; O'Boyle, et ál., 2011). Así, en este trabajo hemos podido constatar cómo los propios docentes mayoritariamente señalan el deseo de recibir formación en educación emocional.

Por otro lado, en un momento tan vulnerable y complejo como el punto álgido de la pandemia, la mayoría de los docentes destacan que han sentido el apoyo por parte de su centro educativo, mientras que, por el contrario, no lo han experimentado desde la administración educativa. Recordemos que la administración educativa española apeló a la autonomía de los centros para que estos articulasen las medidas necesarias para afrontar la situación y es, probablemente, en esta asunción de funciones cuando ante la carencia de recursos o medios para el despliegue de estas medidas arbitradas por los centros se ha echado en falta el apoyo y acompañamiento necesario generando. Este aspecto ha generado confusión y desconcierto en relación con el amparo esperado de la administración educativa

Además, casi la mitad de los docentes están de acuerdo que el confinamiento ha dificultado las tareas de coordinación entre todo el profesorado. Este elemento es clave para sostener la comunicación entre los miembros y su afectación como apuntaba Marques (2008) es un ingrediente más que incide en el bienestar emocional de los docentes.

De acuerdo con el mandato del artículo nueve, punto segundo del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declaró el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, durante el período de suspensión se debían mantener las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y «on line», siempre que resultase posible. Así el teletrabajo para el profesorado

ha estado presente a lo largo del confinamiento y ha conllevado que la dedicación del docente se haya ampliado en comparación a su jornada laboral habitual.

Uno de los grandes desafíos que se han encontrado el docente es la utilización de la tecnología en y para el desarrollo de su ejercicio laboral durante el confinamiento. En este estudio los docentes manifiestan que han tenido que aprender hacer uso de las metodologías telemáticas, ya que se han convertido en su herramienta de trabajo. Y, por consiguiente, la mayoría han manifestado la escasez de dispositivos digitales para poder realizar su tarea plenamente. Adicionalmente, los participantes en este estudio sienten la necesidad de mayor formación en metodologías didácticas y en el manejo de las nuevas tecnologías. Por ello, podemos destacar la necesidad de formar al profesorado en competencias digitales y dotarles de los recursos adecuados para poder realizar su labor de forma eficiente.

Como aspecto favorable cabe señalar que, durante el cierre de los centros, aquellos docentes que han podido contactar con su alumnado señalan que esta circunstancia les ha ayudado a establecer una relación mucho más profunda e intensa y les ha permitido conocerlos mejor. Paralelamente, afirman que esta situación les ha llevado a replantear los contenidos académicos que se ofrecen en el sistema educativo, valorando lo esencial y priorizando en los temas socioemocionales del aprendizaje, incorporando aspectos de la ciudadanía, el desarrollo sostenible, y otros temas trascendentales. Posiblemente este hecho sea el detonante para revisar los ejes de la educación necesaria ante una sociedad cambiante que reclama en urgencia, tal y como lo indican diferentes organismos e instituciones nacionales e internacionales, la necesidad en promover el desarrollo de las competencias emocionales en los docentes, alumnado y familias, lo cual permitirá abordar más adecuadamente los nuevos retos que plantea la sociedad del siglo XXI (UNESCO, 2015 y 2020).

5. CONCLUSIONES

El confinamiento ha puesto a los docentes ante un desafío sin precedentes. Este estudio ha permitido acercarnos a las vivencias y emociones experimentadas y las repercusiones que este período ha tenido en su dimensión profesional, en las que se evidencia carencias y necesidades formativas. Afortunadamente, diferentes organismos han constatado este hecho y han señalado la necesidad de reforzar tanto la formación

digital de los docentes como de promover su bienestar emocional y por extensión el de toda la comunidad educativa.

La identificación de estos resultados puede ayudar a los responsables de las políticas educativas y administraciones autonómicas y locales a determinar las intervenciones adecuadas ante un colectivo tan importante como el profesorado, y en un sentido más amplio, a la mejora de la calidad educativa.

REFERENCIAS

- Alves, R., Lopes, T. y Precioso, J. (2020). El bienestar de los docentes en tiempos de pandemia Covid-19: factores que explican el bienestar profesional International. *Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Bisquerra, R. y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista del Consejo Escolar del Distrito*, 5(8), 13-28.
- Falcó, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la comunidad autónoma de Aragón. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 73-83. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative metaanalysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54.
- Marques, R. (2008). *Profesores muy motivados: un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Narcea Ediciones.
- O'Boyle Jr, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., y Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818.
- OCDE (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Pérez Escoda, A., y Rodríguez Conde, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de Educación Primaria en Castilla y León (España). *Revista De Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Pérez Escoda, N., Filella Guiu, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>

- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Ruíz-Torres, J.A. (2016). El bienestar emocional del docente. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 183-194.
- Sanz-Carrillo, C., García-Campayo, J., Rubio, A, Santed, M.A. y Montoro M. (2002). Validation of the Spanish version of the Perceived Stress Questionnaire. *Journal of Psychosomatic Research*, 52(3), 167-172. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-3999\(01\)00275-6](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-3999(01)00275-6)
- Save the Children (2020). *COVID-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Save the Children. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/202005/COVID19Cerrarlabrecha.pdf>
- Serrano-Puche, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar*, 24(46), 19-26. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-02>
- Torrijos, P., Martín, J. F. y Rodríguez-Conde, M. J (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579-597.
- UNESCO. (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Unesco.
- UNESCO (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa?fbclid=IwAR1BBi6CoRKalki-Yi2IpussZMMzzRtHZvIdsyXyPI4D2P92-IKjLWfyOTQ

CAPÍTULO 124
IMPACTO DE LA CRISIS DEL CORONAVIRUS EN EL ACCESO A LOS
RECURSOS EDUCATIVOS Y DE APOYO A FAMILIAS CON HIJOS CON
DISCAPACIDAD

Carmen María Martínez Conde y Elena Álvarez-Álvarez

1. INTRODUCCIÓN

La crisis producida por el COVID-19 ha puesto a las familias en un nuevo escenario de cambio e incertidumbre. Esta cuestión cobra especial relevancia en determinados casos entre los cuales destacamos aquellas familias que tienen hijos con discapacidad. La inclusión educativa, que desde hace años ya es un objetivo prioritario de desarrollo, se ha encontrado ante nuevas necesidades, y ante la exigencia de revisar las demandas preexistentes.

En concreto, en la presente investigación nos centraremos en realizar una aproximación a cómo está siendo la situación de las familias con hijos con discapacidad ante la COVID-19, especialmente en los primeros estadios de la pandemia, sobre los que ya tenemos algunos datos. Reflexionaremos también acerca de las necesidades que se plantean a esas familias, los medios y recursos de los que disponen.

Hemos tenido ocasión de mostrar, en investigaciones previas (Álvarez-Álvarez y Martínez Conde, 2021), que la familia es un núcleo natural de inclusión, anterior a la escuela y a otras instituciones, porque es el único ámbito en el que cada ser humano es acogido de forma totalmente gratuita e incondicional, por lo que es, y no por lo que tiene o hace. En ese contexto, ya salía a la luz que la presencia de una persona con discapacidad, en el contexto de lazos afectivos de la familia, es ocasión propicia para la formación desde edad temprana de hábitos morales relevantes para la convivencia social, como la responsabilidad y el compromiso, la empatía, la capacidad de valorar y juzgar desde una noción clara del bien y del respeto a la vida humana. Señalábamos también que la discapacidad es una situación de vulnerabilidad de carácter estable, pero que no disminuye el valor de la persona, ni le impide desarrollar otras capacidades (por eso tiene sentido el debate abierto en torno a la expresión “diversidad funcional”). El entorno

familiar, con el apoyo de cada uno de sus miembros, es decisivo para desarrollo de la capacidad.

Nuestro objeto en las páginas que siguen es analizar el modo en que el COVID-19 ha incidido en las necesidades educativas de las familias con necesidades educativas especiales, derivadas de la discapacidad.

2. MÉTODO

Este capítulo se basa en el análisis de datos de fuentes secundarias, basadas en los datos estadísticos referidos a la situación de las familias y de las personas con discapacidad. El objetivo del mismo es reflexionar acerca de las necesidades que tienen las familias con algún miembro con discapacidad ante la situación de la pandemia, ya que las situaciones de confinamiento y falta de acceso a los medios educativos ha obligado a seguir más de cerca la formación de los hijos desde casa, y ha impuesto el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en un contexto escolar externo a las aulas.

3. RESULTADOS

Al ser un acontecimiento reciente, todavía es necesario avanzar en la recolección de datos referidos de manera directa a la situación de crisis provocada por el coronavirus, de manera que en la actualidad nos encontramos ante una etapa inicial de las investigaciones. Para ofrecer una panorámica general, nos hemos basado en los estudios más recientes sobre percepción y situación familiar publicados en fuentes de datos secundarias. También hemos tomado como referencia los datos previos a la situación de crisis acerca de la situación general de las personas con discapacidad en España.

3.1. Datos referidos a la discapacidad

Según los datos de la última Base Estatal de Datos de Personas con Valoración del Grado de Discapacidad elaborada por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, en el año 2018 residían en España 3.078.350 personas discapacidad, lo cual supone un 6,6% sobre la población general.

Atendiendo a la edad, las personas menores de 7 años suponen el 0,9% del total de personas con discapacidad, un 3,6% se corresponden al grupo de edad de 7 a 17 años; un 7% se corresponde al tramo de 18 a 34 años; aquellos que tienen de 35 a 64 años el 43,8%, siendo este el más numeroso; de 65 a 79 años el 26,5% y, finalmente un 18,2% se corresponden a las personas de 80 años o más.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2008) referidos al último estudio disponible sobre la *Encuesta discapacidades, autonomía personal y situaciones de dependencia*, publicada en 2008, y pendiente de publicación de los datos actualizados para el año 2021, en ese momento en España había 3,3 millones de hogares en los que residía al menos una persona con discapacidad. En más de 608.000 hogares vivía una única persona con grado de discapacidad reconocido. Las mayores limitaciones que se presentaban estaban relacionadas con la movilidad, la vida doméstica y el autocuidado.

En los hogares compuestos por pareja con hijos el 61,1% ha necesitado algún servicio y lo ha recibido y un 6,4% no ha obtenido ayuda habiéndola necesitado. En el caso de los hogares compuestos por padre o madre solo con algún hijo, esta cifra asciende a un 63,17% que sí ha obtenido ayuda a un 6,9% que no la ha recibido. Este último grupo de hogares es el que más necesidad de ayuda manifestó.

Con relación a los hijos pequeños con discapacidad, de 0 a 5 años, la mencionada encuesta arroja los siguientes datos con respecto a las limitaciones: en primer lugar, un 34,2% participa en algún programa de atención temprana, estimulación, logopedia etc.; el 32% presenta otros problemas diagnosticados por el médico o psicólogo, por los cuales necesita cuidados o atenciones especiales; otra de las limitaciones se concentra en la limitación a la hora de hacer cosas como los demás niños de su edad (24,5%) así como las diferencias con la forma de hablar de los niños de su edad (19,9%). Las siguientes categorías de las limitaciones se refieren también a cuestiones relacionadas con movilidad, comprensión y modos de relacionarse. De estos datos se deduce que un amplio porcentaje requiere de atención externa y terapias concretas.

En cuanto a la escolarización, un 53,9% del total de personas con discapacidad de entre 6 a 15 años estaba escolarizado en un centro ordinario y un 13,2% en un centro o aula de educación especial. Según el grupo de discapacidad un 46,9% requería atención de comunicación y un 43,3% necesitaba atención en cuanto al aprendizaje, aplicación de conocimientos y desarrollo de tareas. Además, un 34,2% requería apoyos en el autocuidado y un 26,3% de movilidad. También un 23,4% requería atenciones con

respecto a las interacciones y relaciones personales. De esto se desprende que el grado de escolarización es alta y que la necesidad de apoyo se centra, en su mayoría, de apoyos en cuanto a comunicación y aprendizaje.

Además, en el grupo de edad comprendido entre los 6 y 15 años de personas con discapacidad escolarizadas, la encuesta indica que cuando se trató de faltar al colegio debido a la discapacidad, la gran mayoría faltó menos de una semana (40,5%), situándose en segundo lugar aquellos que faltaron una o varias semanas, pero menos de un mes (15,4%). Fueron pocos los alumnos que faltaron a clase por largo plazo debido a su condición: un 6,8% faltó entre uno y seis meses, un 1,7% entre tres y seis meses y tan solo un 1,2% faltó entre seis o más meses. La asistencia, por tanto, es elevada.

3.2. Datos referidos a la percepción social referida a la situación provocada por el coronavirus

A fin de contextualizar la situación general en España, haremos una breve referencia a los datos aportados por el Centro de Investigaciones Sociológicas, institución que ha realizado en el mes de octubre de 2020 un estudio sobre los efectos y consecuencias del coronavirus, que arroja los primeros datos sobre la percepción sobre la pandemia en España. En esta encuesta queda reflejada la preocupación general sobre la situación provocada por la COVID-19 y el impacto social de sus consecuencias: un 55,1% afirma estar muy preocupado y un 38,4% asiente estar bastante preocupado.

Los efectos que más preocupan son aquellos que afectan a la salud física (29,2%), los relacionados con la economía y el empleo (21,2%) y los relacionados con la salud y el bienestar emocional (17,5%). Un 31,2% del total de los entrevistados afirma estar preocupados por todos los anteriores por igual. Una de las mayores inquietudes es el hecho de ver las calles y comercios vacíos (un 83,2% asintió frente un 16% que manifestó no estar preocupado por ello), inquietud por la suspensión de los contactos y relaciones cara a cara con familiares, amigos y vecinos (un 78,4% están preocupados frente a un 21,4% que afirma no estarlo) y entre las que también destacan inquietud y temor ante el futuro, el miedo por la posibilidad de que el entrevistado o un familiar pierda el empleo, miedo por no recuperar la vida tal y como era antes de la pandemia o el temor a enfermarse entre otros.

Con respecto a los efectos en la salud emocional de las personas, un 79,3% cree que la crisis del coronavirus ha tenido su repercusión en todo tipo de personas y un 19% en las personas que la han sufrido directamente. Otro dato a tener en cuenta es que, a la hora de valorar la relación con la familia, los encuestados han afirmado que estas han mejorado durante el periodo de confinamiento, así como en su etapa posterior. También se concluye de este estudio que el 83,6% ha estado más pendiente de los miembros de su familia (como, por ejemplo, supervisando las tareas escolares de sus hijos o contactando más por teléfono con su padre o madre), frente a tan solo un 15,4% que afirmó no haber realizado esta actividad con más frecuencia.

Con respecto al tiempo de permanencia en casa, un 36,1% sostuvo que estuvo mucho más tiempo en casa desde que se inició la pandemia producida por la COVID-19 y un 41,9% permaneció bastante más tiempo en casa. Esta cuestión podría ser relevante de cara a la influencia de las familias con respecto al acompañamiento de sus hijos y el tiempo que pasan con ellos.

3.3. Consecuencias educativas en las personas con discapacidad debidas a la COVID-19

La Fundación ONCE realizó un estudio sobre los efectos y las consecuencias que trajo consigo la crisis del coronavirus entre las personas con discapacidad, basado en un cuestionario online aplicado a 1.460 personas usuarias de la base de datos de dicha entidad.

Según esta encuesta, un 55% tuvo sentimiento de tristeza, el 52 % vio alterados sus hábitos alimenticios y de sueño y un 50 vio alterado también su estado de ánimo. Otra de las cuestiones a destacar de esta investigación es que un 58% ha aplazado o anulado citas médicas, incluso a pesar de que un 34% resaltó un empeoramiento de salud física y un 50% consideró que su salud psíquica se vio mermada.

Los psiquiatras Ortega y Flórez (2020) afirman que además de los contagios, existen efectos colaterales derivados del coronavirus y que sufren específicamente las personas con discapacidad intelectual, debido a la atención o recursos específicos que necesitan. Por ello, indican, hay una serie de consecuencias adversas relacionadas con el cierre de los centros académicos y ocupacionales destinados a personas con discapacidad intelectual. El hecho de no poder acudir a ellos ha traído consigo un retroceso, así como

una pérdida con respecto a las habilidades así como a los conocimientos y a la cualificación personal.

Con respecto a otro de los efectos colaterales, indican que se está produciendo una relevante afectación de las personas con discapacidad en cuanto a la salud mental se refiere. Ortega y Flórez afirman, en este sentido, que aparecen cuadros clínicos diversos que se dan por la ruptura de hábitos y horarios, así como se está produciendo un alejamiento del ámbito social, ocupacional y de amistad. Los autores indican que los efectos se derivan de ello son la merma en cuanto a recursos cognitivos, psicológicos, sociales y económicos se refiere, así como una menor capacidad de adaptación a los cambios. Esto, afirman, hace que aparezcan cuadros clínicos tales como depresión, ansiedad, alteraciones de sueño o comportamiento. Ortega y Flórez indican que también pueden darse cuadros regresivos que afectan a la dependencia del entorno familiar, así como la adquisición de un deterioro cognitivo añadido, aspectos todos que repercuten también en la familia y en el entorno relacional más próximo.

Como ya se ha mencionado anteriormente, una de las consecuencias más visibles de la pandemia ha sido la necesidad de recurrir a la docencia online en los cursos escolares, lo cual ha supuesto una reestructuración y esfuerzo por parte de las instituciones educativas. Como afirman Moreno-Rodríguez et. Al (2020), “este reto se ha visto acentuado todavía más en aquellos agentes que ya contaban con una desventaja de base, como ha podido ser el caso del alumnado con Necesidades Educativas Especiales” (p. 7). En este sentido, indican, el hecho de carecer de recursos, así como el tener dificultades al acceso de la información, han traído consigo limitaciones de participación en test grupo de alumnos o el acceso a materiales de apoyo.

Con relación a la brecha digital, la pandemia ha traído consigo la necesidad de incrementar el acceso y tiempo de uso a los dispositivos y medios digitales para facilitar el acceso a la formación académica. En este sentido, el informe Tecnología y discapacidad elaborado por la Fundación Addecco (2020) analiza el estado estos medios junto con la influencia de la pandemia. El estudio analiza cuáles son los impedimentos que dificultan a las personas con discapacidad el aprovechamiento de los beneficios de lo digital en cuanto al punto de vista social, educativo y laboral. En este sentido, trata de configurar la tecnología como un factor de inclusión. Las conclusiones de este informe se basan en una encuesta realizada a 300 personas con discapacidad residentes en España de entre 18 y 50 años.

Según el citado estudio de la Fundación Adecco, la emergencia sanitaria causada por la COVID-19 podría traer consigo un aumento considerable de los índices de exclusión y pobreza de las personas con discapacidad, al tener estas una participación en el mercado laboral notablemente inferior a la media y al tener unas tasas de desempleo muy elevadas. Tal y como aparece reflejado en el estudio, estos datos pueden continuar en tendencia negativa, y se presenta el papel de las tecnologías como un medio de mejora y normalización de la vida de las personas con discapacidad, pero también como un motivo de desigualdad cuando existe brecha digital. En este sentido, se hace manifiesto que los niveles de acceso a internet son muy desiguales (barreras económicas), así como existen diferencias en cuanto a capacidades para hacer uso de los dispositivos (barreras de accesibilidad) lo cual afecta especialmente a las personas con discapacidad.

3.2. Consecuencias educativas en las familias con hijos con discapacidad debidas a la situación provocada por el coronavirus

La Fundación Adecco (2020) publicó el estudio Familia y discapacidad referido a la influencia de la crisis provocada por el coronavirus en las familias con hijos con discapacidad en los primeros estadios de la pandemia, realizado sobre una encuesta basada en el análisis y explotación de datos de una entrevista a consultores especializados y una encuesta a 500 familias con hijos con discapacidad de entre 0 y 18 años de edad. En dicha publicación se defiende la necesidad de ofrecer a las familias un acompañamiento profesional, la aplicación de políticas activas de empleo, solucionar la problemática existente con respecto a las limitaciones de la brecha digital, así como la consolidación del teletrabajo. También se consideran como fundamentales aspectos tales como “la resiliencia, la humildad o la empatía” (p. 3).

Los aspectos generales señalados por Adecco llevaban tiempo siendo destacados como elementos importantes en la formación del carácter, concretamente, de los hermanos de personas con discapacidad (Lizasoáin Rumeu, 2009, p. 656). El estudio, por tanto, pone de manifiesto que, con la situación de crisis, se hace más necesario reforzar las habilidades morales y de convivencia en el seno de estas familias.

Se establecieron como objetivos del estudio de Adecco los siguientes: prestar atención a familias en situación de vulnerabilidad, especialmente aquellas con personas con discapacidad, profundizar su situación durante el estado de alarma “identificando sus

preocupaciones, necesidades y reivindicaciones” (p. 5), prestar atención al debate sobre la brecha digital y personas con discapacidad entendiendo a las tecnologías como factor de inclusión social, señalar cambios con respecto a la inclusión laboral y social de las personas con discapacidad así como la conciliación de la vida familiar y laboral de las familias. También se concretó como objetivo hacer un llamamiento a una acción coordinada entre diferentes agentes tales como la Administración Pública y empresas, para tratar de reducir el impacto de la crisis debida a la COVID-19 “en el bienestar y desarrollo de las personas con discapacidad y sus familias” (p. 5).

Con respecto a las consecuencias que trajo consigo la crisis provocada por el coronavirus en las familias con hijos con discapacidad, el estudio destaca lo siguiente: necesidad de ayuda con relación a la composición del hogar, problemas de salud de los cuidadores, complicaciones en familias con rentas bajas, dificultades de conciliar en cuidado y atención de los hijos con discapacidad y con el teletrabajo. También indica que a la hora de enfrentarse a las circunstancias adversas, cada familia contó con sus propias herramientas, con lo que, a mayor desarrollo de determinados valores, mayor capacidad de afrontamiento mostraron las familias durante el confinamiento.

Nuevamente, los análisis sociales acerca de la presencia de la discapacidad en una familia ya habían reclamado la dificultad de la situación para las familias y para los padres, sobre quienes recae la responsabilidad sobre todo el núcleo familiar (Jonas, 176-177). Pueden compartir responsabilidades con los hijos que no tienen discapacidad, y es saludable que lo hagan, pero ello no les alivia de las inquietudes, o de la falta de preparación con la que, muchas veces, se encuentran ante el cuidado de una persona con discapacidad (Rodríguez Araya y Guerrero Castro, 2012). Contrastando estos datos con los del informe de Adecco, se pone de manifiesto que la crisis ha agudizado las exigencias de apoyo ya existentes en estos sectores de la población, especialmente vulnerables.

Prestando especial atención a la influencia de los cambios generados por la crisis provocada por la COVID-19 en las necesidades educativas, el estudio de Adecco indica que: el tipo de discapacidad es diferente en cuanto a las necesidades de apoyo, especialmente a la hora de atender a las demandas y de comprender la situación de aislamiento. Además, indican, aquellas familias formadas por más de una persona con discapacidad o en situación de dependencia presentan dificultades añadidas, por “lo que puede añadir nuevos sentimientos de estrés y ansiedad” (p. 7).

En cuanto a otro tipo de cuestiones, el estudio elaborado por la Fundación Adecco también pone de manifiesto que el hecho de permanecer mucho tiempo en casa podría tener consecuencias en cuanto a las alteraciones del comportamiento y otras consecuencias relativas al bienestar físico y emocional. Con respecto a esta cuestión, los datos de la encuesta muestran que un 93% de las familias encuestadas considera que el confinamiento es más difícil cuando hay una persona con discapacidad. A esto se le añade que el 59,5% afirmó que la situación de confinamiento provocada por el estado de alarma paralizó tanto las rutinas como las terapias y tratamientos del familiar con discapacidad, y un 35,4% las continuó pero de manera parcial (online). En cuanto a las consecuencias de lo anterior, un 63,9% de los encuestados considera que la crisis provocada por la COVID-19 va a suponer un retroceso con relación a la plena inclusión de los hijos con discapacidad y, por tanto, tendrá un impacto negativo. Tan solo un 5,1% continuó con sus terapias al considerarse estas esenciales (alimentación, higiene o atención médica).

Otra de las problemáticas asociadas a esta cuestión y que también indica el estudio es que, al paralizarse las relaciones sociales, los estímulos sociales y familiares tan necesarios en la educación de los hijos con discapacidad, tendrá un impacto en el desarrollo tanto afectivo como emocional.

Según Berástegui (2020) “el papel de la familia es clave en la superación de las dificultades especiales que pueden tener los niños con discapacidad intelectual para beneficiarse de la educación a distancia” (p. 19). Por ello, la autora propone una serie de pautas y guías para poder apoyar a las familias durante situaciones de confinamiento tales como ofrecer seguridad especialmente de tipo afectivo, la creación de rutinas, enseñar a comprender la temporalización de las tareas, mantenimiento de la atención, tener en cuenta los tiempos de cada uno, valorar los procesos, avanzar con seguridad, valorar el esfuerzo que realiza el hijo, evitar el aislamiento social mediante la conexión con la vida escolar y los pares y, finalmente, confiar en la capacidad de aprendizaje de los hijos. Berástegui también resalta la importancia de valorar a los profesionales y la necesidad de que los alumnos con discapacidad se sientan seguros y acompañados para poder aprender.

4. DISCUSIÓN

El impacto de la crisis provocada por el coronavirus ha traído consigo una serie de cambios que afectan a las familias. En el caso de aquellas en las que hay un hijo con

discapacidad la incidencia parece haber sido mayor, puesto que las limitaciones y restricciones del estado de alarma han impedido seguir adelante con los hábitos diarios y acciones relacionadas con el apoyo educativo que sí se estaba recibiendo previamente. Esta situación ha producido una serie de consecuencias que llegan a afectar al rendimiento escolar, incluso en ocasiones puede darse un retroceso.

Además, las familias han tenido que plantear soluciones por ellas mismas. En muchos casos, existió acompañamiento online, pero estos recursos no han llegado a toda la población por igual. En este sentido, es necesario valorar las oportunidades de acceso a los medios digitales que tienen las familias, tratando de buscar los medios adecuados para que sus hijos con discapacidad puedan hacer uso de ellas cuando sea necesario.

Otra cuestión a tener en cuenta es el hecho de que, para determinadas necesidades, la presencialidad ofrece unas oportunidades educativas relevantes. Por ello, se produce también una nueva oportunidad para valorar la labor docente, así como el apoyo que ofrecen los profesionales encargados de la atención a las personas con discapacidad. Se ha puesto también de manifiesto la importancia de las redes de apoyo, así como la relevancia que tiene el grupo de pares en cuanto a oportunidad educativa se refiere. El hecho de vivir aislados ha limitado el acceso a dichas influencias, como la del grupo de pares, lo cual ha supuesto una disminución de los beneficios que trae consigo la socialización.

En adelante, será necesario ofrecer a las familias recursos y apoyos que ya eran antiguas demandas, pero que ahora se ven como urgentes, ya que el impacto debido a la falta de ayuda supone un esfuerzo extra. Si los padres, además de las dificultades propias del cuidado de la persona con discapacidad y de las exigencias de estímulo de las capacidades que sí tiene, han de afrontar su propio trabajo en domicilio, con este hijo en casa, y con privación de los medios ordinarios de ayuda, es fácil que se produzcan en ellos sobrecargas. Por eso, la demanda de un refuerzo de los recursos de ayuda debería ser más apremiante.

Han aparecido también sentimientos de incertidumbre e inseguridad, que tienen su repercusión en cuanto a la atención educativa se refiere. En este sentido, un amplio porcentaje de personas encuestadas han afirmado que están preocupadas por la situación actual. Se presenta como necesario, por tanto, seguir realizando estudios que indaguen sobre las necesidades no resueltas y preocupaciones de las familias para poder ayudarlas en su acción educativa.

5. CONCLUSIONES

La situación de pandemia generada por el coronavirus ha cambiado las condiciones de vida de las familias y ha afectado, especialmente, a aquellas con hijos con discapacidad. Las familias han tenido que adaptarse a la situación y sufrido más si cabe las consecuencias de las dificultades para conciliar la vida familiar y laboral. Se presenta como necesaria una reestructuración en cuanto a la atención a las familias se refiere, así como el conocimiento de la situación y demandas de las personas con discapacidad.

Las condiciones en las que se desarrollan las acciones educativas han sufrido un gran cambio. Esto ha supuesto que también se haya intensificado la necesidad de atender la problemática relativa a la conciliación de la vida familiar y laboral. Se ha incrementado el tiempo de estancia en el propio domicilio, lo cual puede ser aprovechado para una revalorización de las acciones educativas cotidianas y que sin duda van a favorecer el desarrollo del hijo: promover un sentimiento de seguridad, aprovechamiento de las horas dedicadas al juego, atención a las actividades que se realizan en el tiempo libre, revalorización del apoyo doméstico en aspectos tales como la mejora de la atención o de la comunicación.

Para poder ofrecer una respuesta educativa adecuada es necesario conocer qué necesidades de apoyo concretas se demandan en las familias con hijos con discapacidad. Es necesario que estas puedan sentirse apoyadas y respaldadas en sus necesidades. Debido a la situación provocada por la pandemia (crisis económica, de salud, sentimiento de incertidumbre...) las familias se encuentran frente a un nuevo, y en muchos casos empeorado panorama, en el que las situaciones de dificultad previa se han visto intensificadas.

REFERENCIAS

- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2018). *Base Estatal de Datos de Personas con Valoración del Grado de Discapacidad de 2008* https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/bdepd_2018.pdf
- Berástegui, A. (2020, junio). La educación especial en tiempos de la COVID-19. *Padres y Maestros*. 382, 19-24. <https://doi.org/10.14422/pym.i382.y2020.003>

- Centro de Investigaciones Sociológicas (2020, octubre). *Efectos y consecuencias del coronavirus (I)*. Avance de resultados. (Estudio nº 3298). http://datos.cis.es/pdf/Es3298marMT_A.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2008). *Encuesta sobre discapacidades, autonomía personal y situaciones de dependencia*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176782&menu=resultados&secc=1254736194716&idp=1254735573175#!tabs-1254736194716
- Fundación Adecco (2020) *Informe familia y discapacidad*. <https://fundacionadecco.org/wp-content/uploads/2020/05/informe-familia-y-discapacidad-2020.pdf>
- Fundación Adecco (2020) *Informe Tecnología y discapacidad*. <https://fundacionadecco.org/wp-content/uploads/2019/07/Descarga-informe-tecnologi%CC%81a-y-discapacidad-2020.pdf>
- Fundación ONCE (2020). *Impacto del COVID-19 entre las personas con discapacidad*. https://www.odismet.es/sites/default/files/202007/Informe_EstudioCOVID_19_v3_0.pdf
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Lizasoáin Rumeu, O. (2009). Discapacidad y familia: el papel de los hermanos, en Berruezo Albéniz, M. R. y Conejero López, S., *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, Universidad Pública de Navarra.
- Moreno-Rodríguez, R., Tejada-Cruz, A. y Díaz-Vega, M. (coords.) et al. (2020). COVID-19. Educación Inclusiva y Personas con Discapacidad: Fortalezas y Debilidades de la Teleeducación. Colección iAccessibility Vol. 23. La Ciudad Accesible
- Ortega, M. C. y Flórez, J. (2020). Repercusión de la Pandemia en Personas con Discapacidad. *Revista Virtual Síndrome de Down* 2020. Noviembre 2020. N. 234. <https://www.down21.org/revista-virtual/1782-revista-virtual-sindrome-de-down-2020/revista-virtual-noviembre-2020-n-234/3510-repercusion-de-la-pandemia-en-personas-con-discapacidad.html>
- Rodríguez Araya, M. R. y Guerrero Castro, C. (2012). La familia como promotora de la independencia en niños y niñas con discapacidad motora. *@educare* 16(1), 99-111.

CAPÍTULO 125

IMPACTO DEL COVID EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. USO DE BOTS CONVERSACIONALES COMO RESPUESTA INNOVADORA BASADA EN EL USO DE LAS TIC

Amparo Casado Melo, Montserrat Mateos Sánchez, Ana María Feroso García y
Laura Sánchez Blanco

1. INTRODUCCIÓN

Debido a la actual situación de crisis sanitaria, de confinamiento y posterior desescalada, los alumnos con discapacidad han visto limitadas sus relaciones sociales, provocando que pierdan habilidades sociales antes adquiridas o que tengan más dificultades para ponerlas de nuevo en marcha.

Durante este periodo se ha visto que los alumnos con discapacidad que han contado con herramientas digitales, móviles con aplicaciones, Tablet u ordenador, han estado más conectadas que las personas que no contaban con estos recursos.

Por ese motivo se ha desarrollado una herramienta tecnológica (CAPACITABOT) que facilita la accesibilidad universal y permite el desarrollo de las habilidades sociales de las personas con discapacidad intelectual y así conseguir que puedan llevar una vida plena lo más normalizada posible bajo el principio de integración.

Las personas con discapacidad intelectual se encuentran con barreras de comunicación, de accesibilidad, inclusión e información que complican su acceso a la participación en los servicios de la comunidad, acentuados con la actual situación donde se limitan los contactos y las oportunidades de poner en marcha las habilidades sociales en otros contextos que no sean el familiar.

Históricamente, las personas con discapacidad intelectual se encontraron con barreras que complicaban su acceso a la participación en los servicios de la comunidad, por sus dificultades en el desarrollo de las habilidades sociales. Con los cambios

normativos y las campañas de sensibilización se está construyendo una sociedad más consciente, madura y sensible, pero aún se puede aportar mucho más.

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, antes AAMR) recoge en su 11ª edición la siguiente definición de discapacidad intelectual: “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (AAMR, 2010, p.12).

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que aparecen antes de los 18 años.

Cuando se habla de funcionamiento intelectual se refiere a la capacidad de pensar, de aprender, de recordar, de ser conscientes de lo que te rodea, de resolución de problemas, etc.

Además, la Organización Mundial de la Salud (OMS) en su última revisión señala que “es un trastorno definido por el incompleto o detenido desarrollo mental de la persona al tener deterioradas las funciones concretas de cada etapa, lo que contribuye a que su nivel de inteligencia sea bajo y afecte a las funciones cognitivas, a las del lenguaje, a las motrices y a las de socialización; por lo que la adaptación al entorno queda afectada. También apunta que para poder determinar el grado de desarrollo de la discapacidad intelectual hay que basarse en toda la información incluida, por supuesto, el diagnóstico clínico, la adaptación del sujeto al medio y los hallazgos psicométricos (OMS, 2018, p. 25).

El aprendizaje de las habilidades sociales depende de la maduración y de las experiencias de aprendizaje. Las personas que tienen una discapacidad intelectual pueden adquirir las habilidades sociales del mismo modo que las que no las tienen, aunque debemos tener en cuenta las características individuales a la hora de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante destacar que al igual que el resto de ciudadanos, las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo tienen limitaciones, pero también capacidades y es muy importante potenciarlas y hacerlas visibles.

La tecnología totalmente inmersa en la sociedad en todos los ámbitos, cuando se desarrolla y se utiliza adaptada para un contexto específico aporta grandes beneficios,

como en este caso serían los bots, o más concretamente para este trabajo, los chatbots o bots conversacionales.

El concepto de bot no es nuevo y ya en el año 1997, Andrew Leonard (Leonard, 1998) definió este término como un programa autónomo de software, dotado de personalidad y que generalmente presta un servicio. Otros autores (Geer, 2005) (Yang, Vlajic, Nguyen, 2015) (Túñez-López, Toural-Bran, Cacheiro-Requeijo, 2018) los han explicado de forma diferente en función del contexto, pero todas estas definiciones pueden resumirse en software o programa informático constituido por conjuntos de reglas, que trabajando de forma autónoma, permiten automatizar tareas o procesos concretos e imitan el comportamiento humano. Los bots se han utilizado de manera intensiva para ciertas tareas como rastreo de información en la web, simulación de tráfico en la red internet, edición automatizada de sitios web, asignación de respuestas automatizadas en webs o comunicarse simulando una conversación con un humano. Siendo este último uso de los bots conversacionales, el de interés en este trabajo.

Por todo ello y a partir de todos los trabajos revisados, se puede afirmar que un bot conversacional es un software programado para mantener conversaciones con una persona de forma automática y autónoma; los más avanzados hacen uso de inteligencia artificial para aprender por si mismos con el objetivo de mantener conversaciones más naturales, complejas y adecuadas. Esto permite desarrollar proyectos y herramientas con las que se logra interactuar con las máquinas de manera similar a como lo hacen las personas, con lenguaje natural, de manera precisa y además tienen capacidad de entrenamiento y aprendizaje.

Por todo lo expuesto anteriormente, consideramos que la herramienta inteligente “CapacitaBOT” puede llegar a convertirse en una gran aliada de las personas con discapacidad intelectual, debido a que, con un chat conversacional, integrado en una aplicación móvil, se persigue la mejora de las habilidades sociales y por ende una mayor inclusión social de las personas que entrenan con ella.

En consonancia a todo lo mencionado, los objetivos que ha perseguido este proyecto son los siguientes:

- Mejorar la calidad de vida de los alumnos con discapacidad intelectual.
- Favorecer la inclusión educativa y social de los niños con capacidades funcionales con el entrenamiento y la adquisición de destrezas comunicativas (verbales).

- Desarrollar una herramienta inteligente conversacional –“CapacitaBOT”- que permita entrenar y adquirir habilidades de comunicación e interacción a personas con discapacidad intelectual.

2. MÉTODO

Al hilo de la introducción expuesta, la finalidad del proyecto, se concreta en la implementación de una herramienta software, más concretamente un chatbot o bot conversacional, integrado en una aplicación móvil de ayuda al desarrollo y entrenamiento de habilidades sociales en personas con discapacidad intelectual.

La metodología aplicada seguirá en líneas generales, la del desarrollo de cualquier proyecto software, aunque adecuada al ámbito de la discapacidad intelectual. Más concretamente se afrontará fundamentalmente con una metodología predictiva, si bien la interacción con los usuarios finales y agentes implicados va a ser constante.

En este sentido y de forma esquemática, el método lo primero que implica es acotar y definir el ámbito del problema a solucionar y obtener la máxima información acerca del mismo, a partir de ello plantear las posibles alternativas de solución y elegir la más adecuada, para pasar al desarrollo de la propia solución, que incluye su diseño e implementación. Una vez que se cuenta con un primer prototipo, se pasa a la fase de pruebas, para que contando con la participación fundamental de los usuarios, la herramienta se siga refinando y mejorando hasta obtener la aplicación final que ya puede ponerse en explotación.

A continuación, se exponen estas etapas de desarrollo de manera más detallada y ajustadas a la consecución de la herramienta CapacitaBOT.

1. Entrevistas con usuarios, educadores y profesionales de ayuda a personas con discapacidad intelectual.

Partiendo de la problemática detectada en relación con el refuerzo de habilidades sociales con las personas con discapacidad intelectual, el primer paso es recabar la máxima información posible sobre estos usuarios y sus necesidades en el ámbito especificado.

Para ello, se acude fundamentalmente a asociaciones que trabajan con personas con discapacidad intelectual como principal fuente de información, a través de la entrevista a

profesionales que prestan su servicio en dichas asociaciones, y de los propios usuarios futuros de la herramienta, que son las personas con discapacidad intelectual.

Se realizan entrevistas a los diferentes agentes. Estas entrevistas se llevan a cabo de manera periódica y de forma más habitual al arranque del proyecto, pero en realidad el contacto se mantiene permanentemente durante todo el desarrollo.

Antes de cada entrevista, desde el grupo de investigación, se diseña un plan de entrevista, que se acuerda con la propia asociación, con los puntos a tratar, así como con la selección de personas a ser entrevistadas por parte de la asociación, y siempre contando con su autorización. Desde el grupo de investigación se programan también los protocolos de observación para recoger las respuestas de los entrevistados. Así el equipo va concretando los requisitos de la herramienta, y contrastando las propias conclusiones, con nuevas entrevistas para confirmar el correcto entendimiento de la información recabada.

Después de este periodo de entrevistas frecuentes, se obtienen las funcionalidades y prestaciones básicas con las que debería contar el chatbot inteligente a desarrollar.

2. Análisis y elección de la plataforma de desarrollo de la solución tecnológica.

De forma casi paralela al proceso de recabar información sobre las necesidades de usuarios y partiendo de la premisa y acuerdo inicial de que un servicio o bot conversacional resulta una solución tecnológica muy adecuada al contexto del problema, se trata de analizar en el mercado y decidir cuál podría ser la plataforma de desarrollo más adecuada para este tipo de servicios, en base a los requerimientos detectados.

En este sentido, se lleva a cabo un estudio sobre diferentes plataformas desde la parte tecnológica del equipo multidisciplinar que desarrolla el proyecto, llegando a la conclusión de que IBM Watson, la plataforma de desarrollo de chatbots de IBM (IBM Watson Assistant, 2020) (IBM Speech to Text, 2020) (IBM Text to Speech, 2020), presenta una serie de ventajas que la diferencian y resultan las más adecuadas a nuestras necesidades, frente por ejemplo a otras alternativas como las conocidas de Siri de Apple (Apple, 2020) o Alexa de Amazon (Alexa, 2020). Todas ellas ofrecen la funcionalidad de asistencia mediante preguntas y respuestas, sin embargo, las dos mencionadas, están limitadas a su uso en dispositivos iOS o Amazon, respectivamente, mientras que en Watson se pueden implementar soluciones para cualquier plataforma móvil. Además, estas plataformas solo funcionan por voz, y buscando la mayor accesibilidad posible,

Watson permite interacción tanto por voz como texto, con conversión entre canales, e incluso con imágenes si se necesitara.

En la Figura 1 se muestra de forma esquemática, la organización modular de esta plataforma, que la permiten, mediante herramientas de conversión, interaccionar indistintamente por distintos canales.

Figura 1.

Esquema de interacción de IBM Watson



Finalmente, otra gran ventaja de Watson es que se define como una plataforma de inteligencia artificial. Esto en la práctica permite mantener una conversación más natural al utilizar entre otras, bases de datos propias alimentadas desde distintas fuentes, tales como enciclopedias, noticias o diccionarios. A todas estas prestaciones se les podrá sacar también partido para enriquecer la interacción con el usuario.

Una vez concluido después del análisis sobre plataformas de desarrollo, que la mejor alternativa es Watson de IBM, el diseño de la solución ya tiene en cuenta las características de esta plataforma en particular.

3. Diseño de la lógica conversacional de la herramienta.

La base de la implementación de un bot conversacional es la definición de la lógica o hilo conversacional que lo soporta. Por tanto, la especificación de esta lógica se convierte en una tarea clave de la metodología de desarrollo. Esta lógica se deducirá fundamentalmente del análisis de la información y especificación obtenida sobre cómo trabajar el desarrollo de las habilidades sociales, en la primera etapa de las entrevistas.

Si bien la lógica conversacional se deduce fundamentalmente de la información recabada, en la práctica esta lógica, posteriormente, tiene que ser adaptada a la propia herramienta de desarrollo, a Watson en nuestro caso. Es decir, hay que traducir la lógica a los servicios conversacionales ofrecidos por Watson, utilizando fundamentalmente para ello los módulos Watson Assistant, para la creación del asistente conversacional e

implementación de diálogos, así como los módulos Text to Speech y Speech to Text, a los que antes se ha referenciado, para interacción por diferentes canales.

Concretamente, para diseñar la lógica conversacional en Watson han de tenerse en cuenta algunos conceptos claves definidos en la herramienta, tales como Intenciones (intents) para interpretar lo que el usuario ha querido decir; Entidades o entradas de usuario (inputs) formadas por la palabras, categorías o frases que determinan la respuesta del chatbot; Diálogos o estructura de la propia conversación, es decir, lo que queremos que diga el chatbot cuando identifica la intención o lo que ha querido decir el usuario.

En definitiva, se trata de traducir o adaptar los requisitos de la aplicación a esta nomenclatura específica de la herramienta, y esta será la tarea principal de la siguiente etapa de desarrollo, pero antes y como resultado de esta tercera etapa, se obtendrá el árbol que define la lógica conversacional que debe ser traducida a los términos de la propia herramienta.

4. Desarrollo e implementación de la herramienta

Como se acaba de mencionar, la implementación de la herramienta al final se fundamenta principalmente en transformar la especificación de requisitos y lógica conversacional en forma de árbol obtenida en la etapa anterior, al lenguaje o términos específicos de la herramienta.

En este sentido, la tarea principal para el desarrollo de la herramienta consiste en la implementación del Diálogo del chatbot. Esta implementación a su vez se basará en la definición de las Entidades o entradas relevantes por parte del usuario, en formato de voz o texto, las Intenciones que de ellas se deducen, y combinar todo ello a través de los Diálogos, para dar la respuesta la respuesta más adecuada.

Implementando todo ello en la herramienta, se obtendrá como resultado de esta fase, un primer prototipo de chatbot.

5. Entrenamiento del chatbot, pruebas con usuarios y retroalimentación para mejora de la herramienta.

Una vez implementado y obtenido el primer prototipo funcional, se trata de que los propios usuarios lo prueben y ayuden a enriquecerlo y mejorarlo con su retroalimentación, hasta obtener un producto final que cuente con su visto bueno.

Para ello se ha diseñado un guion y se han llevado a cabo distintos niveles de pruebas. Las primeras, pruebas alfa, donde los usuarios prueban la herramienta con el equipo de investigación delante, que anota las deficiencias y mejoras que sugieren en base a su uso. Las segundas, las pruebas beta, en que el usuario ya prueba la aplicación de forma independiente y reporta sus comentarios. En base a todo ello la herramienta se ha ido perfeccionando hasta obtener la actual versión.

6. Explotación y difusión de la herramienta

La última etapa tiene por objeto la difusión para su explotación y uso de la herramienta por parte de los usuarios finales de la misma.

Si bien es cierto que se ha llevado a cabo una fase de pruebas que ha permitido refinar la herramienta hasta su versión actual, también es cierto que se hubiera deseado ampliar el proceso de prueba con más usuarios. Esto ha resultado finalmente imposible ante la limitación impuesta por la propia pandemia, de acceso a los usuarios finales. Por este motivo, lo que ahora se considera como versión final, probablemente es susceptible de seguir mejorándose cuando las condiciones lo permitan y más usuarios puedan seguir probando la herramienta.

La herramienta por tanto se encuentra ya en uso por parte de algunos usuarios, pero no se ha decidido aún, aunque se tiene en mente, poner a disposición desde canales de acceso público como el Play Store de Google, mientras no se amplíen las pruebas, si bien desde algunas asociaciones de ayuda a personas con discapacidad, ya se ha mostrado interés por ponerla en explotación cuanto antes.

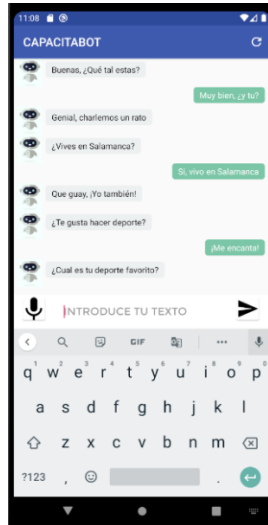
3. RESULTADOS

El principal resultado obtenido es una aplicación móvil Android que integra servicios conversacionales inteligentes, cuya interacción se puede realizar por voz o texto, adaptada a la diversidad de usuarios y da respuesta a la necesidad planteada por las personas con discapacidad intelectual de desarrollar y mejorar las habilidades sociales.

Como se observa en la Figura 2, donde se muestra la interfaz principal de la aplicación, esta es una interfaz sencilla, amigable, con una caja de texto y los botones para introducir texto y/o voz, mostrando en pantalla la conversación mantenida a modo de chat.

Figura 2.

Captura pantalla interfaz principal CapacitaBOT



Los primeros resultados obtenidos después de llevar a cabo las pruebas alfa y beta por parte de los usuarios, parecen prometedores, aunque un estudio más amplio y durante más tiempo con más usuarios, nos permitirá no sólo seguir mejorando la herramienta, sino especificar de manera más precisa en qué medida mejoran las habilidades sociales de las personas con discapacidad con el uso de la herramienta.

Aún siendo la propia aplicación el resultado principal, el mismo se consigue a través de subresultados intermedios que también pueden considerarse como aportaciones importantes de la herramienta. A continuación, se detallan estos subresultados.

3.1. Arquitectura para una herramienta que integra un bot conversacional

Se ha propuesto una arquitectura (Figura 1), en la que los servicios conversacionales (*Watson Assistant*) se integran con servicios para sintetizar texto en voz (*text to speech*) y servicios de transcripción de voz a texto (*speech to text*). Estos son integrados en una aplicación móvil, pero podrían ser integrados en una web o en cualquier otro soporte.

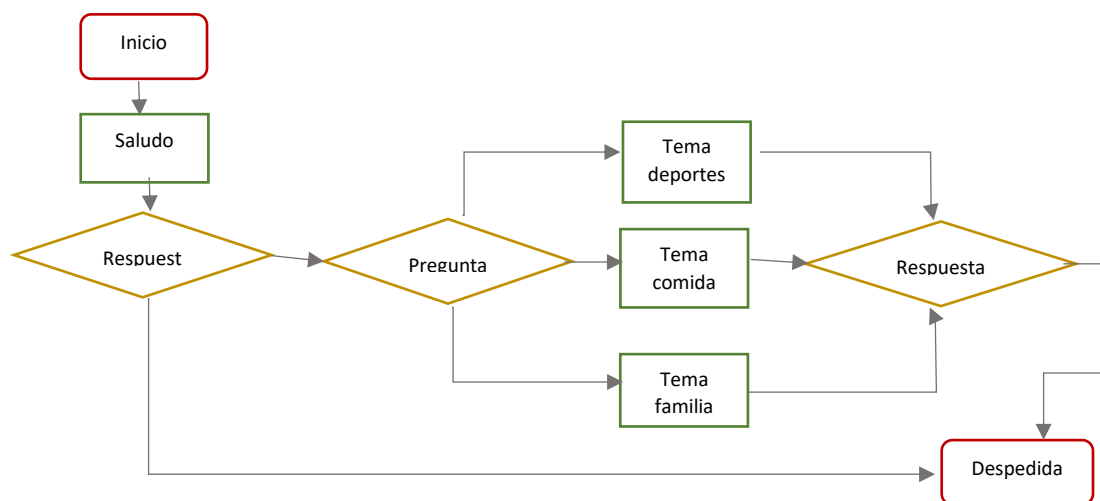
El sistema propuesto se puede extrapolar para el desarrollo e implementación de bots conversacionales para su uso en otros contextos educativos para personas con discapacidad.

3.2. Requisitos conversacionales y lógica conversacional

A partir de los protocolos de observación llevados a cabo con los usuarios objetivo de la herramienta, se han identificado los requisitos conversacionales concretos para los usuarios a los que va destinada la herramienta. La Figura 2 muestra un ejemplo de los mismos. Una vez identificados los requisitos, se define la lógica conversacional a implementar. En Figura 3 se encuentra un ejemplo de un flujo conversacional para una conversación sencilla a trabajar con los usuarios objetivo. En dicho diagrama se puede observar como en primer lugar se realiza un saludo inicial al usuario. Una vez que el usuario contesta y una vez concluida esa fase inicial de saludo, se plantearían, siempre en función de las respuestas previas dadas, diferentes temas de conversación. Para este ejemplo se han elegido temas como deportes, comida o familia. Una vez que el usuario ha conversado con la herramienta sobre un tema se pasaría a otro, y así sucesivamente, hasta llegar al final de la conversación con un mensaje de despedida o final.

Figura 3.

Ejemplo de lógica conversacional para una conversación básica



Tanto los requisitos conversacionales como la lógica o flujo conversacional, representan en sí, un resultado más del presente trabajo. Estos podrían utilizarse e implementarse en cualquier otra tecnología existente o futura.

3.3. Diálogos

Se han definido en la herramienta Watson para cada tipo de conversación, o requisito y lógica conversacional, todos los diálogos necesarios.

En relación a los diálogos, que utilizan además de los intentos, el contexto de la aplicación para dar una respuesta, se han identificado e implementado todas las entidades, o lo que es lo mismo, la posible información de entrada relevante para el objetivo del usuario. En Figura 4 se observa algunos ejemplos de entidades definidas en el chatbot implementado. Por ejemplo, la entidad @Sentimientos identifica todas las respuestas posibles a una conversación sobre sentimientos, ayudando a dirigir u orientar la conversación por un flujo u otro.

Figura 4.

Entidades de ejemplo implementadas en Watson Assistant

<input type="checkbox"/>	@respuestasLogicas	Mal, No se, Genial, Muy bien, Bien, Regular, Fatal
<input type="checkbox"/>	@respuestasSI NO	No, Si
<input type="checkbox"/>	@Sentimientos	Contento, triste

La Figura 5 muestra a modo de ejemplo una parte de un dialogo. En él, cuando se responde *SI* a la pregunta *¿Te gusta hacer deporte?*, se accede a *DeporteFavorito*, siguiendo la conversación otro camino en otro caso. Desde *DeporteFavorito* se realiza otra pregunta de manera similar, tomando el diálogo un camino u otro en función de la respuesta. Este esquema se repite hasta el final del diálogo.

Figura 5.

Ejemplo de diálogo en Watson Assistant

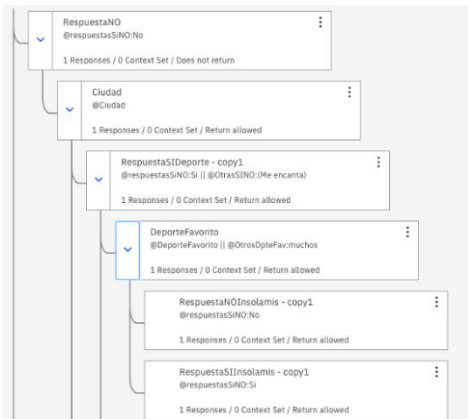
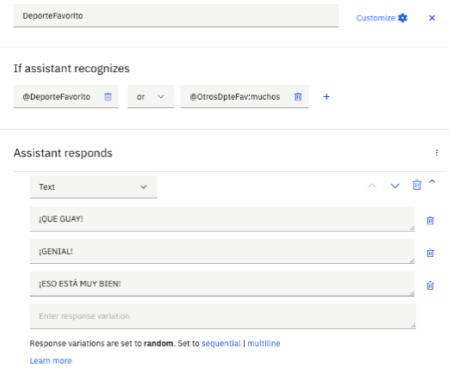


Figura 6.

Ejemplo de respuestas a una intervención del usuario en Watson Assistant



En la Figura 6 se pueden observar posibles respuestas (“¡que guay!”, “¡genial!”, “¡Eso está muy bien!”) a la entidad **@DeporteFavorito** reconocida por el asistente. En este caso, se han configurado como respuestas aleatorias, por lo que el asistente elegirá una respuesta de manera aleatoria.

Los diálogos en sí constituyen un resultado, ya que estos podrán integrarse en cualquier otro soporte como puede ser una aplicación de escritorio, la web, etc.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia COVID-19, por la expansión del brote coronavirus SARS-CoV-2, que desembocó en una crisis sanitaria con repercusiones en el ámbito educativo y en las relaciones sociales (Adhanom Ghebreyesus, 2020).

Durante el período de confinamiento se cerraron las instituciones educativas y las asociaciones, por lo que las personas con discapacidad se encontraron con barreras comunicativas y limitaciones a la accesibilidad cognitiva, además de perder las oportunidades de desarrollar las habilidades sociales, fuera del entorno familiar.

Ante esta situación, el diseño e implementación de Capacitabot se convierte en una ayuda que permite, mediante sus prestaciones en forma de bot conversacional, mejorar las destrezas comunicativas del colectivo de personas con discapacidad intelectual.

CapacitaBot responde a los objetivos propuestos inicialmente, al favorecer la inclusión educativa y social mediante la adquisición de destrezas comunicativas, mejorando al mismo tiempo la calidad de vida de estas personas.

El trabajo previo con los usuarios potenciales, ha permitido conocer las necesidades que tenían las personas con discapacidad intelectual.

La elección de la plataforma de desarrollo de chatbots de IBM también demuestra las ventajas obtenidas, al permitir por un lado la comunicación por diferentes canales (voz y texto), así como una conversación más fluida y natural, gracias a sus prestaciones de inteligencia artificial, todo ello fundamental ante las necesidades del colectivo objetivo de la herramienta.

Finalmente, comentar que las funcionalidades y prestaciones básicas con las que cuenta el chatbot inteligente, se pueden extrapolar para trabajar las habilidades sociales con personas que presenten dificultades de aprendizaje, comunicativas o de interacción social. En definitiva, la solución tecnológica resulta, por tanto, muy adecuada al contexto problema que se identificó inicialmente y presenta la ventaja de poder adecuarse a diferentes contextos y realidades educativas.

REFERENCIAS

- AAIDD (2011). *Discapacidad Intelectual: Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. Alianza Editorial.
- Adhanom Ghebreyesus, T. (11-3-2020). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. OMS. <https://bit.ly.co/45Vo>
- Amazon. Build Skills with the Alexa Skills kit. 2020 <https://developer.amazon.com/es-ES/alexa>
- Apple. Siri for developers. 2020. <https://developer.apple.com/siri/>
- Consejo de la Unión Europea. (16-6-2020). Conclusiones del Consejo sobre la lucha contra la crisis de la COVID-19 en el ámbito de la educación y la formación (2020/C 212 I/03). (DOUE, 26-6-2020). Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0626\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0626(01)&from=ES)
- Geer D. (2005). Malicious bots threaten network security. *IEEE Computer*, 38, 18-20.

- IBM Speech to Text. Iniciación a Speech to Text. 2020.
<https://cloud.ibm.com/docs/speech-to-text?topic=speech-to-text-gettingStarted>
- IBM Text to Speech. Getting started with Text to Speech. 2020.
<https://cloud.ibm.com/docs/text-to-speech?topic=text-to-speech-gettingStarted>
- IBM Watson Assistant. Getting started with Watson Assistant. 2020.
<https://cloud.ibm.com/docs/assistant?topic=assistant-getting-started>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF). IMSERSO.
- Túñez-López J.M, Toural-Bran C, y Cacheiro-Requeijo S. (2018) Uso de bots y algoritmos para automatizar la redacción de noticias: percepción y actitudes de los periodistas en España. *El profesional de la Información*, 27(4), 750-758.
- Yang Y, Vlajic N, Nguyen U.T. (2015) Next Generation of Impersonator Bots: Mimicking Human Browsing on Previously Unvisited Sites. IEEE 2nd International Conference on Cyber Security and Cloud Computing, 356-361.

CAPÍTULO 126
IMPACTO DEL COVID-19 EN LOS ESPACIOS CREATIVOS DE
APRENDIZAJE DE EDUCACIÓN SUPERIOR.
TENDENCIAS DE INVESTIGACIÓN.

Mariana Daniela González Zamar y Emilio Abad Segura

1. INTRODUCCIÓN

La actual pandemia de COVID-19 está teniendo efectos devastadores en la salud y en la vida de gran parte de la población mundial. A las enormes pérdidas humanas se agregan los nefastos efectos que ya se empiezan a apreciar sobre la economía de casi todos los países: estando ante una de las mayores recesiones de la historia (Pegado et al., 2020). Para proteger a sus poblaciones y mitigar los contagios, que se multiplican de manera exponencial, los gobiernos han recomendado, y en algunos casos, obligado, a sus ciudadanos a resguardarse en sus hogares. Esto ha significado el cierre de comercios y la suspensión de actividades industriales, con la consecuente pérdida de empleos.

El rápido avance de la pandemia ha puesto en graves dificultades a los sistemas sanitarios de muchos países, aún a los más desarrollados (Bonilla-Guachamín, 2020).

Entre las primeras medidas para contener su avance estuvo el cierre de los centros escolares en todos los niveles del sistema educativo. Según reportes de la UNESCO, hasta el 30 de marzo, 166 países habían cerrado sus escuelas y universidades. A escala mundial, 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 docentes dejaron de trabajar en las aulas (IESALC-UNESCO, 2020). Ante la abrupta e inesperada suspensión de sus actividades académicas, los sistemas educativos del mundo han recurrido a los medios digitales para continuar con sus actividades escolares. Esto derivó en un ensayo forzoso de nuevas formas de enseñar, aprender y evaluar (Rodríguez et al., 2020).

En un reporte reciente, De Vincenzi (2020) da cuenta del panorama internacional de las reacciones de algunas universidades e Instituciones de Educación Superior (IES)

frente a la transición a la educación en línea. Aunque diversas instituciones universitarias han cerrado e intentado adoptar el aprendizaje en línea, muy pocas están bien preparadas para hacer este cambio de manera rápida y abrupta. Han ocurrido muchas confusiones e improvisaciones, y los administradores, profesores y estudiantes luchan para implementar aprendizajes en línea de manera amplia y eficaz. La transición a esta modalidad requiere sistemas efectivos de gestión de aprendizaje, instalaciones de videoconferencias y personal académico con experiencia en la educación a distancia (García-García, 2020).

La dimensión de la equidad, subraya Rodríguez (2020), ha sido una de las más sobresalientes en esta emergencia sanitaria mundial. La pandemia ha mostrado, nuevamente, que los estudiantes de los grupos más vulnerables han sido los más afectados. En los países más pobres donde los estudiantes de los grupos vulnerables tendrán mayores problemas. Muchos de estos jóvenes tienen acceso limitado a internet y baja capacidad de banda ancha. Las carencias no se reducen únicamente a la brecha digital en los países pobres (Hueso, 2020).

En este contexto, los espacios de aprendizaje requieren, de modo obligado, rediseñarse para volver a ser espacios habitables, sanos y seguros (González-Zamar y Abad-Segura, 2020b). Las aulas como espacios sociales deben ofrecer flexibilidad y versatilidad para reorganizar a los grupos cuando sea necesario.

De esta forma, la crisis actual servirá como un llamado de atención para reevaluar las vulnerabilidades del sector privado de la educación superior y los desafíos de vivir en un mundo globalizado e interdependiente. La actual emergencia sanitaria también ha permitido reconocer que lograr la equidad en la educación superior para los grupos vulnerables de la sociedad sigue siendo uno de los mayores desafíos (Echeita, 2020).

En consecuencia, el objetivo de este estudio es identificar las publicaciones científicas relacionadas con la enseñanza y el aula en tiempos del COVID-19 en la Educación Superior, durante el breve período que ha supuesto el brote de esta enfermedad, es decir, desde sus inicios hasta octubre de 2020. Asimismo, se analizan las redes de colaboración entre autores, países e instituciones, y las relaciones entre las principales palabras clave.

Los métodos de visualización bibliográfica utilizados permitieron analizar y representar las características de las publicaciones seleccionadas. El resultado arrojó un total de 2.064 publicaciones seleccionadas durante el período que va del año 2019 a octubre de 2020, siguiendo los criterios de investigación. De este modo, reconocer las

producciones científicas resulta de interés al permitir explorar los efectos que ha tenido la pandemia en la educación y en los espacios físicos universitarios.

Para indagar sobre la evolución de la producción científica, se empleó el análisis bibliométrico. De este modo, se logra determinar mediante los indicadores obtenidos el crecimiento de las publicaciones en esta área científica y comprender las tendencias de investigación. La base de datos utilizada fue Scopus. Se seleccionó el ámbito de la educación superior, examinando las publicaciones que incluyeran términos relacionados con la enfermedad COVID-19 y el aula universitaria. Asimismo, se tuvo en cuenta la formación de los clústeres que se originaban según el acoplamiento bibliográfico atendiendo a los países, instituciones y autores más productivos, además de las palabras clave.

2. MARCO TEÓRICO

En los últimos años, los cambios experimentados en el campo educativo y social se han visto reflejados en el creciente interés por conocer las variables que intervienen en el acto académico. Con la pandemia por la COVID-19 y el estado de confinamiento se ha incrementado la necesidad de conocer cómo será el retorno a los espacios físicos y las medidas a considerar para su correcta gestión libre de virus.

Investigaciones como las de Barret et al. (2017) y Daniels et al. (2017) han abordado la relación entre los atributos del espacio físico, la metodología empleada y la influencia que tienen ambos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y el alumnado.

En relación con la significación de los espacios de aprendizaje, la literatura previa muestra claras y fiables evidencias de la vinculación existente entre la satisfacción de los alumnos con su entorno y los resultados académicos obtenidos (Hopland y Nyhus, 2015). Maxwell (2016) enfatiza que el diseño, la calidad y la adecuación de los espacios de aprendizaje favorecen que los estudiantes mantengan emociones positivas, se sientan integrados y valorizados. Por otro lado, la incidencia que tiene el diseño en los espacios de aprendizaje, al considerar que el espacio interviene en la conexión social de los alumnos, fomentando así la colaboración, la reflexión, el intercambio y la interacción. Por el contrario, si el diseño es insuficiente, puede favorecer el desarrollo de trastornos infantiles, como la mudez tácita y la falta de interacción social. Acaso y Megías (2013)

proponen repensar el espacio, lo cual implica considerar el tiempo para crear un nuevo modelo donde se relacione el espacio físico con las pedagogías educativas.

En este contexto, los espacios de aprendizaje requieren, de modo obligado, rediseñarse para volver a ser espacios habitables, sanos y seguros (González-Zamar y Abad-Segura, 2020b). Las aulas como espacios sociales deben ofrecer flexibilidad y versatilidad para reorganizar a los grupos cuando sea necesario. Una de las claves es dejar atrás las aulas rígidas e inflexibles de clase magistral y avanzar en espacios abiertos, diáfanos, es decir, multiespacios. En este sentido, tanto la flexibilidad como la funcionalidad son cualidades que buscan los profesionales del diseño en todo proyecto escolar. Tse et al. (2015) demostraron la necesidad de concebir los espacios educativos como herramientas culturales. En la actualidad, los espacios de universitarios requieren de una transformación mayor que otros niveles de enseñanza aprendizaje y más aún tras el COVID-19. Así pues, la necesidad de incluir nuevos formatos pedagógicos y dar paso a diseño de espacios que alberguen las TIC y satisfagan a los estudiantes en términos estéticos de funcionalidad, flexibilidad y versatilidad (Yang, et ál., 2013) es ineludible.

Otro de los retos a los que se enfrenta la educación y sus campus universitarios, consiste en saber aprovechar la tecnología material que tenemos junto a las tecnologías sociales que se desarrollan sobre ellas: redes, grupos colaborativos, cooperación entre personas con independencia del espacio físico; para organizar un contexto de aprendizaje más útil, eficaz y eficiente (Abad-Segura et al., 2020).

La crisis del COVID-19 puede ser, entonces, una oportunidad para estos otros aprendizajes que la cultura escolar heredada ha imposibilitado. Cuando se vuelvan a las aulas físicas, además de diagnosticar el estado, y desigualdad, de los aprendizajes imprescindibles, se deben valorar esos otros aprendizajes profundos, y potenciar el capital social de las familias, al tiempo que reconstruir la comunidad perdida a través de este largo período de aislamiento social. Será el momento de incrementar las redes de aprendizaje con el medio comunitario, con otras escuelas y agentes educativos (Gutiérrez-Moreno, 2020).

3. MÉTODO

Se ha realizado un análisis bibliométrico con el objeto de exponer un enfoque general de la investigación documental relacionada con los efectos del COVID-19 en las aulas

universitarias. Para ello, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis bibliométrico. La bibliometría es una parte de la cienciometría y la aplicación de métodos matemáticos y estadísticos para analizar la literatura de carácter científico, así como a los autores que la producen (Pritchard, 1969). El objetivo de esta metodología es identificar, organizar y analizar los componentes principales dentro de un campo de investigación específico. Los indicadores bibliométricos obtenidos son herramientas que permiten medir las producciones científicas y analizar el impacto que causan los trabajos científicos en la comunidad (Abad-Segura y González-Zamar, 2019b). Asimismo, posibilitan presentar la evolución del interés por la temática objeto de estudio al reflejar los autores, países, revistas y palabras clave más relevantes durante los últimos años (Durieux y Gevenois, 2010).

Se realizó un análisis de la literatura científica mediante el índice de citas Scopus. Esta base de datos contiene una amplia cobertura llegando a casi 25.000 revistas publicadas por más de 5.000 editores internacionales, y con cobertura de hace más de dos décadas. La búsqueda incluyó los siguientes términos que aúnan la producción de este campo de investigación: "covid-19", "2019-nCoV", "covid19", "coronavirus disease 2019", "coronavirus 2019", "SARS-CoV-2", "education", "higher education", "classroom" and "learning".

La elección de los campos de búsqueda atiende a aquellos con mayor valor descriptivo dentro de cada registro y que resultan más representativos, de acuerdo con la revisión de la literatura realizada (Abad-Segura y González-Zamar, 2019a). Así, se incluyen los campos de título, resumen y palabras clave. Por otro lado, se ha considerado enriquecer los registros a partir de los Tesoros propios o externos en el campo Index Terms. La cobertura temporal considerada corresponde al período de inicio de la enfermedad a octubre del 2020.

Así, la muestra final incluyó un total de 2.064 artículos, con una amplia diversidad de variables a analizar para cada registro, como son: el año de publicación, la revista, el área temática, el autor y coautores del trabajo, la afiliación institucional de los autores, así como el país de afiliación y las palabras clave que definen el artículo. Es necesario subrayar que no se aplicaron límites en el idioma del documento. Asimismo, se incluyeron documentos, además de los propios de investigaciones científicas, de *Trade Publications* y *Book Series*.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

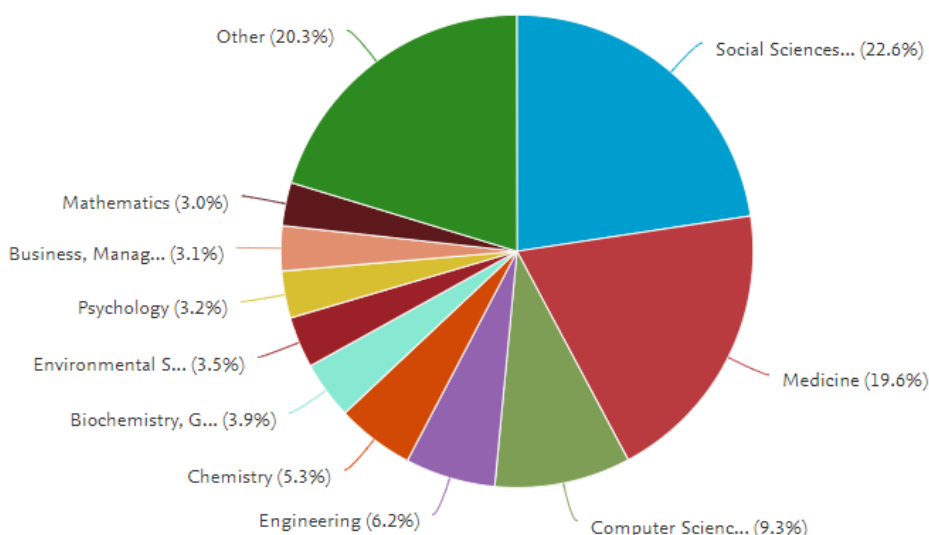
Los resultados del análisis bibliométrico se presentan agrupados en grupos con objeto de responder al acoplamiento bibliográfico de países, autores, instituciones y coincidencias de las palabras clave. También se incluye la productividad, según las unidades de análisis y temporalidad.

En este primer apartado, es necesario mencionar que en la búsqueda realizada sólo se incluyen artículos científicos, por su calidad contrastada en los procesos de revisión por pares. En cuanto a las áreas temáticas, la Figura 2 muestra las publicaciones según el campo de investigación.

Se observa que existe una prevalencia mayoritaria por las Ciencias Sociales (802; 22.6%), seguida de Medicina (695; 19.6%), Ciencias de la Computación (330; 9.3%), Ingeniería (219; 6.2%), y por último, dentro de las cinco primeras áreas está el área de Química (189; 5.3%). Por su parte, resulta relevante destacar el idioma de las publicaciones, y aunque persiste la supremacía del inglés (1.986; 96.22%), aparece el español (50; 2.42%), como segundo idioma de las publicaciones. El chino es el tercero (14; 1.35%).

Figura 1.

Áreas temáticas sobre el campo de investigación. Fuente: Scopus.



Así, la distribución temporal de la producción científica es un dato relevante, puesto que permite observar el flujo de publicaciones y la importancia o profundidad que va adquiriendo una temática en la investigación.

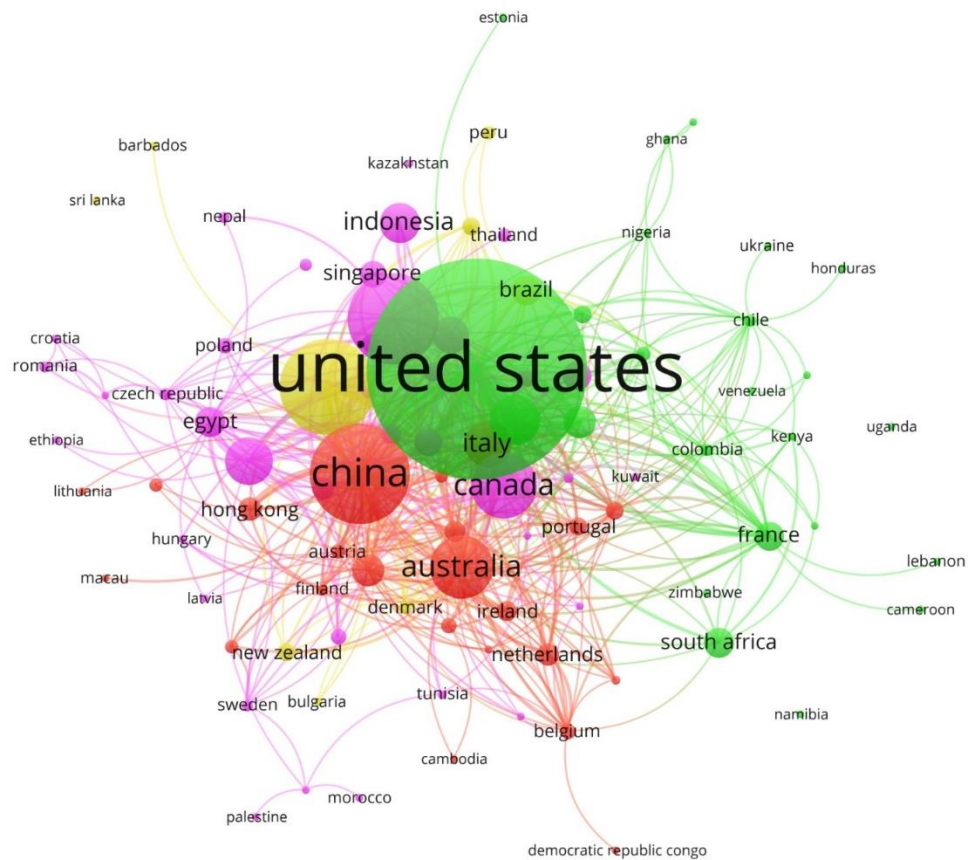
Teniendo en cuenta que el análisis de la investigación considerada en este trabajo considera el período que va del año 2019 hasta el mes de octubre de 2020, resulta relevante que en estos meses la producción científica ha arrojado un total de 2.064 documentos. Se puede apreciar una tendencia creciente en la elaboración de artículos, que inicia un ascenso en el mes de enero del año 2020 coincidiendo con el repunte de casos de COVID-19 (Cáceres-Piñaloza, 2020). En este sentido, se observa que la producción ha tenido un progreso vertiginoso en relación con temáticas asociadas con la búsqueda de vacunas y soluciones ante la pandemia, tras declararse el 11 de marzo de 2020 la pandemia (World Health Organization, 2020).

La Figura 2 muestra la colaboración entre países basado en la coautoría de los autores más productivos. Los resultados revelaron el acoplamiento en cuatro grupos. Cada uno de los colores representa un grupo y los países que lo integran, mientras que el tamaño del círculo se refiere al número de artículos cuya autoría produce ese grupo. El primer grupo incluye a 38 países, el segundo a 23, el tercero a 22, y el cuarto grupo lo integran 9 países. Así, el grupo 1 (rojo) lo lidera China y trabaja con Australia, Ireland, Netherland y Honh Kong, entre los más representativos.

Por su parte, el grupo 2 (verde) está encabezado por Estados Unidos y trabaja con Francia, Korea del Sur, España, México, e Israel, entre otros. El grupo 3 (magenta) está encabezado por India y Canadá y coopera con Turquía, Taiwán, Irán, Egipto, Indonesia y República Checa, entre otros. Finalmente, el grupo 4 (amarillo) lo lidera Reino Unido, y conforma el grupo con Brasil, Nueva Zelanda, Alemania y Perú.

Figura 2.

Red de cooperación entre países basada en coautoría. Fuente: VOSviewer.



Los resultados obtenidos en cuanto a la cooperación basada en coautoría entre países, muestra el avance y la evolución en este tema, manifestado en estudios que correlacionan la problemática de los sistemas sanitarios de todo el mundo y la toma de directrices sobre planificación operacional para equilibrar las exigencias de la respuesta directa a la COVID-19 con la necesidad de seguir prestando servicios sanitarios esenciales y mitigar el riesgo de colapso del sistema (Pegado et al., 2020).

De este modo, la educación en tiempos de COVID-19 se enfrenta a un enorme desafío de equidad educativa que puede tener consecuencias que alteran la vida de los estudiantes vulnerables (Moreno y Molins, 2020).

Otras de las cuestiones, se refiere al cambio que requiere el aprendizaje virtual en cuanto a la flexibilidad y el reconocimiento de que la estructura controlada de un centro educativo no es replicable en línea. Desafortunadamente, los centros educativos y universidades que pueden ofrecer una experiencia académica virtual completa, con

alumnos que cuentan con dispositivos electrónicos, profesores que saben cómo diseñar lecciones en línea funcionales y una cultura basada en el aprendizaje tecnológico, no son muchos. La realidad es que la mayoría de ellos no están preparados para este cambio que permite reconocer que el acceso desigual a internet es tan sólo uno de los muchos problemas que enfrenta nuestro sistema educativo a nivel global (Gutiérrez-Moreno, 2020).

Con la innovación tecnológica es posible la creación de nuevos aprendizajes, tanto pedagógicos, comunicativos como expresivos, los cuales posibilitan el desarrollo de nuevas experiencias formativas y educativas. Asimismo, la presencia de las TIC en las aulas universitarias garantiza el desarrollo de habilidades altamente valoradas por los mercados laborales donde se insertarán los estudiantes. De este modo, la brecha entre destrezas y estrategias laborales a mediano y corto plazo quedan cubiertas (Imbernón et al., 2011).

Algunas de estas habilidades TIC para el aprendizaje se refieren a la capacidad de resolver problemas de información, comunicación y conocimiento, así como dilemas legales, sociales y éticos en ambiente digital (Abreu, 2020).

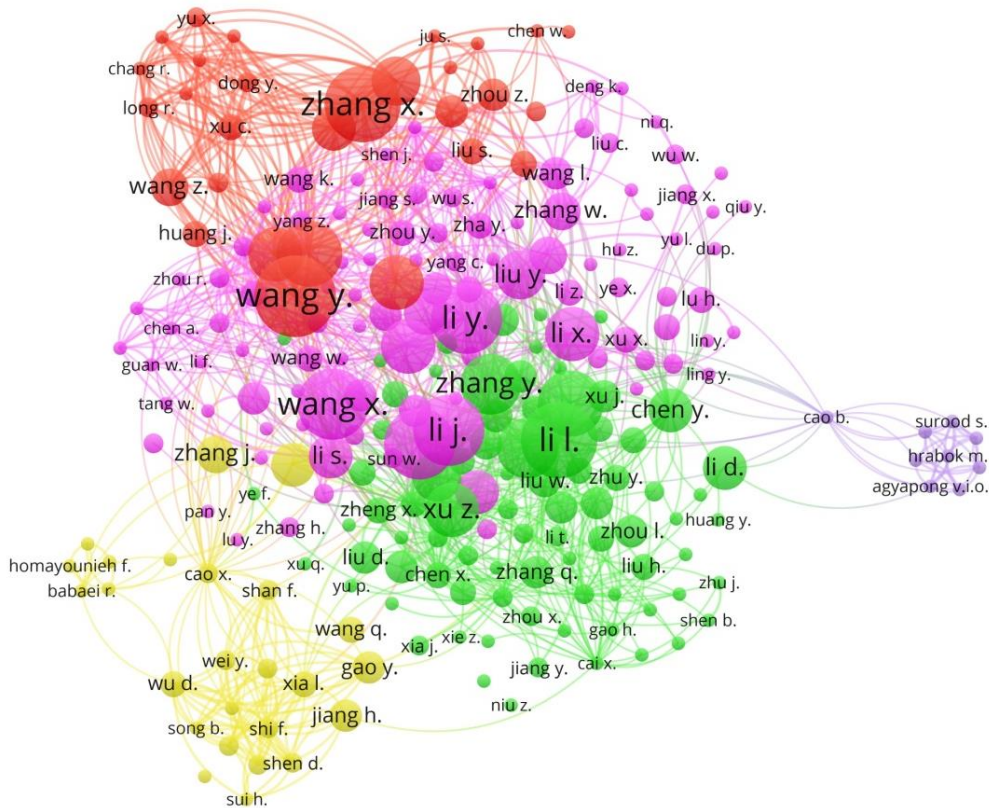
Así, se comprueba que los recursos digitales y el aprendizaje significativo pueden desarrollar investigaciones y prácticas para cultivar destrezas en todos los estudiantes. Los jóvenes que se encuentren inmersos en un sistema educativo en el que se valore y promueva aquellos conocimientos aplicables a su futuro laboral, podrán contar con una preparación añadida, que podrán utilizar sin lugar a duda, en el cambiante mundo laboral. Lo que se busca es, que el aprendizaje sea activo y significativo y que la tecnología sea transversal a todas las áreas de conocimiento y se constituye, en definitiva, en un eje transversal de la sociedad en su conjunto (Abad-Segura y González-Zamar, 2020c).

Asimismo, estos resultados se relacionan con iniciativas que buscan la integración de las competencias digitales con las actitudes de los estudiantes frente a las TIC (Cabero, 2014) como una propuesta que cuadre de forma armónica con los requerimientos sociales e individuales perseguidos por cada uno de ellos, y en competencias transversales por adquirir.

En relación con la colaboración entre los principales autores que han publicado sobre la temática analizada, basado en la coautoría, la Figura 3 muestra que están agrupados en cinco grupos.

Figura 3.

Red de cooperación entre autores basada en coautoría. Fuente: VOSviewer.



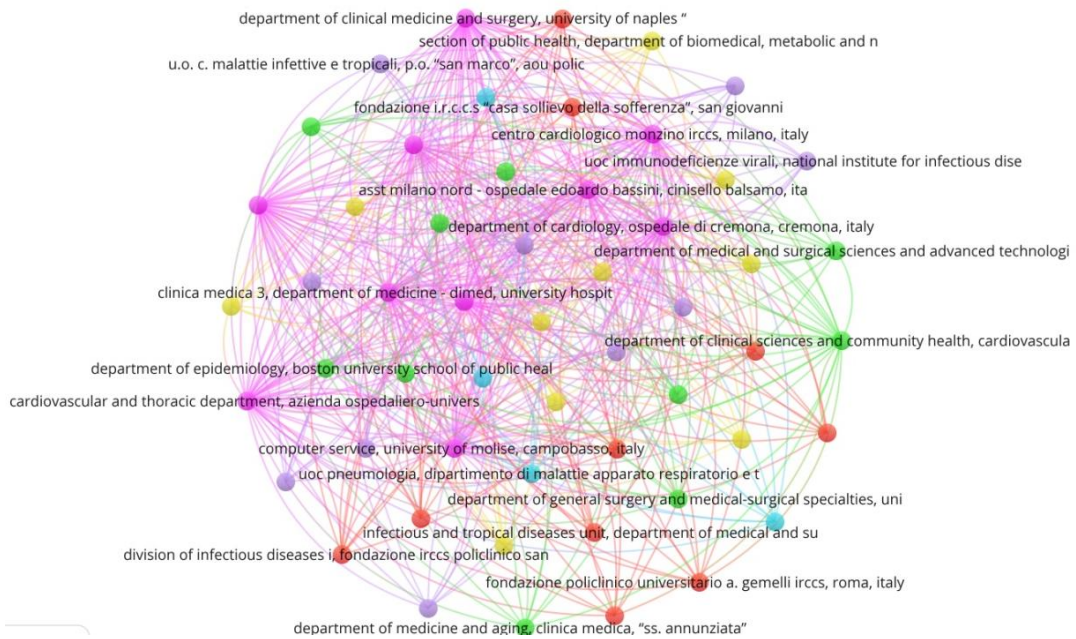
Así, el grupo 1 (rojo) está liderado por Zhang S, junto con Wang Y., y Yang Y.; mientras que el grupo 2 (magenta) lo forman Zhu Z., Li S., y Wang K.. El grupo 3 (color verde) Li L., Xu S. y Wang D. Finalmente, el grupo 4 (color amarillo), incluye a Cao X., Wang Y., y Fang X. y el grupo 5 (violeta) a Cao B. y Agyapong V.I.O. entre otros.

En cuanto a las principales instituciones, donde se han realizado las publicaciones y documentos analizados (Figura 4), destacan en primer lugar la University of Toronto con 30 documentos y le sigue la University of Oxford con 24 documentos y la University of Harvard con 20. Le sigue la Huazhong University of Science and Technology, con 19 documentos, y la Stanford University, con 16 documentos.

La Figura 5 muestra la red de palabras clave durante el período analizado, basado en la coocurrencia, asociadas en cinco grupos. Se mencionan los grupos con mayor relevancia.

Figura 4.

Red de instituciones basada en coautoría. Fuente: VOSviewer.



El primer grupo (azul) está compuesto por las palabras, coronavirus infections, pandemics, virus pneumonia, coronavirus infection, sars-cov-2, y pneumonia, viral. El grupo 2 (rojo) está formado por las palabras claves: COVID-19, pandemic, education, e-learning, learning, education distance, medical education, virtual learning higher education y universities, entre otras. A continuación, el grupo 3 (verde) está conformado por machine learning, deep learning, artificial intelligence, learning systems, diagnostic imaging, entre otras. El grupo 4 (amarillo) está liderado por las palabras epidemic, mental health, psychology, viral disease, intensive care, intubation surgery, critical care. Por último, el grupo 5 (violeta) está compuesto por palabras como laboratory instruction, professional development, interdisciplinary/multidisciplinary.

En el análisis de las palabras clave en este campo de investigación, se observa que los términos “COVID-19”, “pandemic”, “virus”, education” y “pedagogy” son los más representativos.

Las investigaciones en esta temática que relacionan los desafíos emergentes y futuros del COVID-19 con la prevención y la puesta en marcha de acciones que mitiguen el colapso de los sistemas sanitarios de todo el mundo; son las que mayor volumen de producción científica han realizado en los últimos meses (De Vincenzi, 2020).

2018) favoreciendo así la reflexión y el rigor cognitivo. Los resultados evidencian lo expuesto en diversas investigaciones que una pandemia cambia la vida de quienes lo padecen teniendo el ser humano que hacer un gran esfuerzo de adaptación y resiliencia (Cortina y Conill, 2020).

Son de interés los trabajos que coinciden en la importancia de generar una alfabetización digital para la educación universitaria que, beneficie a los estudiantes en general, debido a que en la actualidad existe una necesidad creciente por una estructuración digital del conocimiento (Choi y Behm-Morawitz, 2018).

Es necesario, por tanto, formar a los estudiantes en las competencias básicas, para participar creativa y críticamente en la construcción no sólo del conocimiento que, dadas las condiciones tecnológicas del momento, cada vez más se construye a partir de procesos sensibles e inteligibles, sino del cambiante mercado laboral que les espera.

Finalmente, es necesario subrayar que la presencia de las TIC en las aulas ha supuesto que los estudiantes dispongan de una serie de recursos tecnológicos, que le aportan estímulos y permiten motivar su curiosidad para acceder al aprendizaje y a la información de un modo lúdico, visual y creativo.

5. CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue identificar las tendencias de investigación sobre los efectos del COVID-19 en las aulas universitarias, durante el breve período que abarca el inicio del virus en el año 2019 hasta la actualidad. Se ha desarrollado un análisis bibliométrico de 2.064 artículos obtenidos de la base de datos *Scopus*. Los numerosos artículos científicos generados en este período de tiempo, ha supuesto un ritmo de crecimiento diario de la producción científica en esta temática. El sistema de comunicación y publicación científica ha sido puesto a prueba ante la enorme cantidad de conocimiento generado en tan breve lapso de tiempo.

En cuanto a los países que han realizado una mayor colaboración internacional en sus trabajos han sido United States, China, United Kingdom, India, Canada, Australia, España e Italia. Asimismo, los principales autores que han publicado sobre la temática en colaboración internacional son Zhu Z., Li S., Wang Y., Zhang S., Li L. y Xu S. Por otro lado, las principales palabras clave que se relacionan para registrar publicaciones con la

misma línea temática son: “COVID-19”, “pandemic”, “learning”, “classroom” and “higher education.

En consecuencia, la investigación sobre los efectos del COVID-19 en las aulas universitarias y en definitiva en los individuos, debe continuar desarrollándose en los próximos meses y años, incorporando nuevas y productivas líneas de investigación relacionadas con otras disciplinas. Debido a la multidisciplinariedad del frente de investigación del COVID-19 y la multitud de fuentes de datos, una cuantificación urgente y una caracterización global, aunque sea de carácter descriptivo, ayudaría a los profesionales de la ciencia a comprender y visualizar un fenómeno informativo al que tenemos que enfrentarnos en los próximos meses, al retornar a los espacios físicos de las aulas y campus universitarios.

Este trabajo muestra que existe un fuerte vínculo entre autores y países, de modo que se debe invertir más trabajo en la revisión de los marcos de colaboración con la finalidad de describir, clasificar e identificar nuevas oportunidades. También resulta interesante, los análisis y pruebas piloto realizados en diversos centros educativos, ya que han permitido comprobar aciertos y errores en la puesta en marcha de acciones concretas de trabajo.

Los editores científicos se han volcado con la puesta disposición de los trabajos sobre COVID-19, alcanzándose porcentajes de acceso abierto inéditos en revistas. Los repositorios también están ocupando un lugar central, si bien no sustituyen a las revistas científicas. El reto actual no sólo atañe a la investigación en el ámbito médico, sino que también exige una respuesta de los profesionales de la educación y de otras disciplinas ante una explosión de información sin precedentes que nos sitúa en el centro de la pandemia.

Las futuras líneas de investigación sobre este tema se centrarán, entre otras, en estudiar el impacto del diseño del aula y su impacto en las actitudes personales y en la generación de conductas motivadoras frente al aprendizaje que ha cambiado para siempre y ha incorporado a las herramientas digitales como aliadas. Asimismo, se abordarán hasta qué punto influyen las variables físicas en los procesos cognitivos y emocionales de los estudiantes; en el aprendizaje interactivo y en la mejora y transformación de comunidades de aprendizaje teniendo en cuenta para ello, las relaciones entre la motivación del estudiante, la percepción y los resultados del aprendizaje.

REFERENCIAS

- Abad-Segura, E., y González-Zamar, M.D. (2019a). Análisis de las competencias en la educación superior a través de Flipped Classroom. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 29–45.
- Abad-Segura, E., y González-Zamar, M.D. (2019b). Effects of Financial Education and Financial Literacy on Creative Entrepreneurship: A Worldwide Research. *Education Sciences*, 9(3), 238.
- Abad-Segura, E., González-Zamar, M.D., Infante-Moro, J.C. y Ruipérez García, G. (2020). Sustainable Management of Digital Transformation in Higher Education: Global Research Trends. *Sustainability*, 12(5), 2107.
- Abad-Segura, E., y González-Zamar, M. D. (2020c). Research analysis on emerging technologies in corporate accounting. *Mathematics*, 8(9), 1589.
- Abreu, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis (Times of Coronavirus: Online Education in Response to the Crisis). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1-15.
- Acaso López-Bosch, M. y Megías, C. (2013). "rEDUvolution": *Hacer la revolución en la educación* (1ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Barret, P., Davies, F., Zhang, Y. y Barrett, L. (2017). The holistic impact of classroom spaces on learning in specific subjects. *Environment and behavior*, 49(4), 425-451.
- Baum, E. J. (2018). Learning Space Design and Classroom Behavior. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 9 (17), 34-54.
- Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98.
- Cabero Almenara, J. (2014). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación: siguiendo el debate. *Inmanecencia*, 4(2), 14-26.
- Cáceres-Piñaloza, K. F. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 38-44.
- Cortina, A., y Conill, J. (2020). Educar moralmente desde la experiencia del coronavirus. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (382), 6-11.
- Choi, G. Y., y Behm-Morawitz, E. (2018). Teach me about yourself (ie): Exploring selfie-takers' technology usage and digital literacy skills. *Psychology of Popular Media Culture*, 7(3), 345.

- Daniels, H., Leadbetter, J., Warmington, P., Edwards, A., Martin, D., Popova, A. y Brown, S. (2007). Learning in and for multi-agency working. *Oxford Review of Education*, 33(4), 521-538.
- De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Debate Universitario*, 8(16), 67-71.
- Durieux, V., y Gevenois, P.A. (2010). Bibliometric indicators: Quality measurements of scientific publication 1. *Radiology*, 255, 342-351.
- 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).
- García, E. S. (2020). Reflexiones sobre la educación telemática en tiempos de coronavirus. *Revista AOSMA*, (28), 13-19.
- García-García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. *Polo del Conocimiento*, 5(4), 304-324.
- González-Zamar, M.D. y Abad-Segura, E. (2020a). El aula invertida: un desafío para la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20), 75-91.
- González-Zamar, M-D. y Abad-Segura, E. (2020b) La Realidad Aumentada como recurso creativo en la educación: una revisión global. *Escuelas creativas. Creatividad y Sociedad* (32) 164-190.
- Gutierrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. *Praxis*, 16(1).
- Hopland, A.O. y Nyhus, O.H. (2015). Does student satisfaction with school facilities affect exam results? An empirical investigation. *Facilities*, 33(13/14), 760-774.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. Active learning and methods of teaching. *Revista de Educación*, 59, 59-81.
- Hueso, L. C. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de educación y derecho= Education and law review*, (21), 6.
- IESALC-UNESCO (2020). El coronavirus-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones. Disponible: 17 Junio 2020: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>

- Imbernón Muñoz, F., Silva García, P. y Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, 18(36), 107-114.
- Maxwell, L. (2016). School building condition, social climate, student attendance and academic achievement: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 46, 206-216.
- Moreno, J. L. M., v Molins, L. L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Pegado, R., Silva-Filho, E., Lima, I. N. D., y Gualdi, L. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) in Brasil: information to physical therapists. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 66(4), 498-501.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of documentation*, 25(4), 348-349.
- Rodríguez, J. R., Gómez, S. L., Suelves, D. M., y Rodríguez, M. M. C. (2020). Materiales didácticos digitales y coronavirus en tiempos de confinamiento en el contexto español. *Práxis Educativa*, 15, 1-20.
- Rodríguez, L. J. C. (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.
- Tse, H.M., Learoyd-Smith, S., Stables, A. y Daniels, H. (2015). Continuity and conflict in school design: a case study from Building Schools for the Future. *Intelligent Buildings International*, 7(2-3), 64-82.
- World Health Organization (WHO). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak*, 18 Abril 2020 World Health Organization. Acces 15 Octubre 2020. Disponible: <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>.
- Yang, Z., Becerik-Gerber, B., y Mino, L. (2013). A study on student perceptions of higher education classrooms: Impact of classroom attributes on student satisfaction and performance. *Building and Environment*, 70, 171-188.
- Zarzuelo, M. Á. (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.

CAPÍTULO 127
SEGUIMIENTO ACADÉMICO A MENORES CON TEA DURANTE EL
CONFINAMIENTO

Carmen del Pilar Gallardo Montes, Antonio Rodríguez Fuentes, M^a Jesús Caurcel
Cara y Emilio Crisol Moya

1. INTRODUCCIÓN

Desde que se estableció el Estado de Alarma derivado de la pandemia actual como consecuencia del Covid-19, el confinamiento y cuarentena han estado presentes en la mayoría de países, acarreando graves consecuencias a nivel sanitario, social, económico y educativo.

La emergencia sanitaria obligó al cierre de escuelas también en muchos países, suspendiendo las actividades escolares (Vivanco, 2020). Para el sistema educativo, este panorama actual ha supuesto un punto de partida para emprender nuevas modalidades de trabajo, en las que se pone especial énfasis en la emergente labor del profesorado, la reconfiguración de las sesiones docentes y la redefinición del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Este escenario supone enfrentarse a nuevos retos y desafíos, transitando desde una educación presencial, a una virtual sincrónica, y a distancia asincrónica y sustentada en recursos tecnológicos (Monasterio y Briceño, 2020).

En esos momentos, en los que han sido muchos los agentes que han indagado sobre la mejor forma de atender a todo el alumnado, han surgido numerosos estudios centrados en cómo salvar las barreras de este nuevo escenario de aprendizaje (Fernández et al., 2020; Mérida y Acuña, 2020; Sá y Serpa, 2020) y las consecuencias tanto en la educación primaria como la superior (Chacón y Esquivel, 2020; Pérez et al., 2020; Rodicio et al., 2020; Rodríguez, 2020).

Sin embargo, la investigación centrada en la atención que ha recibido el alumnado con Necesidades Educativas Especiales durante el confinamiento va a la zaga de la destinada a otros colectivos. Concretamente, no se han encontrado apenas estudios que

analicen en profundidad el respaldo educativo que han recibido tanto niños como adolescentes con Trastorno con Espectro Autista (TEA), así como sus familias, durante los meses de cuarentena en el hogar.

El TEA se define como un conjunto de deficiencias y/o alteraciones en el ámbito comunicativo y, por consiguiente, en la interacción social, presentándose así patrones restrictivos en cuanto a actividades, intereses o comportamientos (APA, 2014). En este sentido, antes de la pandemia las necesidades de estos jóvenes estaban potencialmente cubiertas con la atención recibida en los centros educativos y en las instituciones específicas centradas en dicho trastorno. Con la llegada de la cuarentena, la asistencia al aula y las metodologías de trabajo diario se han visto modificadas o suprimidas. Autores como Echevarría et al. (2020) inciden en que la Covid-19 ha cuestionado “la rutina de los niños con TEA” (p.3), dado que de manera repentina han tenido que comenzar a respetar normas y hábitos higiénicos que anteriormente no se contemplaban en su día a día, los cuales, a priori, pueden no comprender.

Además, todo ello supone suprimir las visitas a terapeutas, compañeros o familiares. Carmenate y Rodríguez (2020) resaltan la importancia de que en todo este proceso el maestro oriente a la familia sobre cómo implementar un buen ritmo de aprendizaje en casa, mediante el apoyo y material que el propio docente facilite a los padres. Por su parte, Álvarez (2020) propone que, una vez finalizado el confinamiento impuesto, se refuercen las plantillas de educadores en los centros escolares con la finalidad de que aquellos estudiantes con TEA promocionen de curso de la mano de adaptaciones curriculares adecuadas a las necesidades actuales. Ante este escenario de incertidumbre, Rodríguez (2020) plantea que, de manera inevitable, esta situación ha permitido comprobar “la falta de atención que se está poniendo sobre el alumnado diverso en los centros educativos” (p. 13), tanto en España como en Estados Unidos y Sudamérica.

Con fundamento en lo anterior, el objetivo principal de esta investigación es conocer el seguimiento educativo que han recibido las familias y los menores con TEA durante el periodo de cuarentena por parte de los respectivos docentes. De esta forma, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- a. Conocer el contacto online que los docentes han mantenido con las familias y con los menores con TEA.
- b. Determinar si las familias han considerado adecuadas y suficientes las actividades enviadas.

- c. Indagar acerca del nivel de seguimiento académico realizado al menor con TEA por parte del docente.

2. MÉTODO

Se trata de una investigación cuantitativa de campo no experimental básica de carácter transversal o transeccional de tipo descriptivo por el método de encuesta mediante escalas de medición tipo Likert de respuesta múltiple combinada, tanto nominal como ordinal.

2.1. Participantes

La muestra de la investigación quedó conformada por 222 familiares (padres, madres y otros miembros de la unidad familiar) de menores con TEA provenientes de España. Teniendo en cuenta que la población es desconocida y aplicando la fórmula del tamaño muestral representativo (para poblaciones de 10.000 habitantes) se asume un error muestral absoluto del 3,9% con un nivel de confianza del 95%, inferior del error muestral del 5% comúnmente aceptado en investigación educativa. Luego procede su generalización, aunque el tipo de muestreo no ha sido probabilístico sino en cadena opinático, lo que resta cierta objetividad asumible en investigación educativa.

Colaboraron 189 mujeres (85,1%) y 33 hombres (14,9%), de los cuales dos de ellos se identificaban con el género femenino no con el masculino. Las edades estaban comprendidas entre los 24 y 63 años ($M = 41,48$; $DT = 6,65$). En relación con el estado civil, la mayoría estaban casados/as (68%) y contaban con estudios universitarios (36,0%) o de formación profesional (27,9%), con empleos pertenecientes al sector privado (36,9%) y al público (20,3%) y con un nivel socio-económico medio (47,3%). Mayoritariamente la muestra provenía de municipios de más de 100.000 habitantes y menos de 300.000 (17,1%), habiendo vivido un periodo de confinamiento de 4 semanas (55%) y con unidades familiares formadas por 4 miembros (47,3%), en las que la cuidadora principal del hijo/a con TEA es la madre (56,8%). Entre los familiares con TEA de los encuestados, se hallaron 186 chicos (83,3%) y 36 chicas (16,2%), con edades comprendidas entre los 2 y 17 años ($M = 7,04$, $DT = 4,07$). Los menores se encontraban principalmente escolarizados en centros educativos ordinarios (40,5%) y en centros

educativos con apoyo a alumnado con NEE (32%). El tipo de TEA que presentaban principalmente fue Autismo (52.3%) y Asperger (30.6%).

2.2. Instrumento

Dado que la situación originada por la COVID-19 es totalmente nueva para toda la población mundial, no existen ningún instrumento validado que permita analizar cómo han vivenciado diferentes colectivos la pandemia y el confinamiento derivado de ellos. Por ello, para la recogida de datos se diseñó un cuestionario *ad hoc* denominado “Cuestionario para familias de personas con Trastorno del Espectro Autista ante la COVID-19”. Constaba de dos partes, una destinada a conocer aspectos sociodemográficos de las familias y otro centrado en su percepción sobre cómo estaban viviendo cuarentena.

En el apartado del cuestionario centrado en el COVID-19 y en la cuarentena, se propusieron tres bloques: estado psicológico y emocional del participante y del familiar con TEA durante el confinamiento, uso de TIC y seguimiento del docente.

Para este estudio se ha utilizado únicamente el último bloque, dada la naturaleza de la investigación y los objetivos planteados. Los ítems que lo comprendía fueron los siguientes: contacto del docente con la familia, contacto del docente con el menor con TEA, envío de actividades adecuadas a las necesidades, volumen y cantidad de actividades y, seguimiento académico del docente. Para determinar la fiabilidad de este bloque, se calculó el Alfa de Cronbach, cuyo resultado fue muy elevado ($\alpha_{\text{Bloque}_3} = ,885$).

2.3. Procedimiento

El cuestionario se administró entre el 4 y el 22 de abril de 2020 de dos modos complementarios. En primer lugar, se contactó vía telefónica y por correo electrónico con asociaciones destinadas al apoyo a personas con TEA, solicitando su colaboración y detallando, previamente, los objetivos del estudio propuesto. Al tratarse de investigación con seres humanos se informó del cumplimiento de las normas éticas y de anonimato. En segundo lugar, se facilitó un enlace de *Google Forms* a través de redes sociales de las asociaciones (Alard, 2018) con la siguiente forma de proceder:

1. Búsqueda y selección de grupos privados de Facebook destinados al TEA de habla hispana.

2. Solicitud de ingreso en el grupo, previa presentación al administrador/a por mensaje privado del tema de investigación y de los objetivos planteados.
3. Publicación del cuestionario en 152 grupos.
4. Recordatorio y repetición de la publicación días después.

2.4. Diseño y análisis de datos

Los datos se trataron con el paquete estadístico SPSS versión 24.0 para Windows. Para conocer la distribución de los resultados, se calcularon los estadísticos descriptivos (M , DT y M_o) y frecuencias. Tras comprobar la normalidad de los datos (prueba K-S de Kolmorov-Simirnov) y homocedasticidad de sus varianzas (test de Levene), se acometieron análisis inferenciales mediante pruebas paramétricas: pruebas t de Student y ANOVA. Y se calculó el tamaño del efecto mediante la d de Cohen y η^2 *Eta* al Cuadrado. Para estos análisis inferenciales, se estableció un nivel de significación de $p < ,05$.

3. RESULTADOS

Una vez cerradas las aulas en los centros educativos españoles, e iniciada la docencia virtual, se puede observar que las familias de menores con TEA no estaban muy satisfechas con la atención recibida (Tabla 1). La mayoría de las familias consideraron que el docente había mantenido apenas “algo” el contacto con ellas ($M = 3,19$), pero que ese contacto fue mucho menor con el familiar con TEA ($M = 2,69$). Las actividades demandadas fueron mejor valoradas, pues las consideraron “bastante” adecuadas tanto por su ajuste a las necesidades de su familiar con TEA ($M = 3,24$) como en cantidad ($M = 3,07$). En cambio, la mayoría resaltó que el docente realizó “poco” seguimiento académico del menor ($M = 2,88$).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos sobre la docencia virtual ofrecida a los menores con TEA durante el confinamiento

Docencia virtual	M	DT	M_o	%				
				1	2	3	4	5
El docente de mi familiar con TEA ha mantenido contacto online con los familiares	3,19	1,26	3	12,3	17,0	27,4	25,9	17,5

El docente ha mantenido contacto online con mi familiar con TEA	2,69	1,40	1	31,6	10,8	26,4	19,3	11,8
El docente ha mandado actividades adecuadas a sus necesidades	3,24	1,34	4	15,1	14,2	22,6	27,8	20,3
La cantidad de actividades le parece adecuada	3,07	1,35	4	17,7	17,2	22,5	25,8	16,7
El docente ha realizado un seguimiento académico de mi familiar con TEA	2,88	1,48	1	28,3	12,7	19,3	21,7	17,9

Nota: M = media, DT = desviación típica, M_o = Moda, % = porcentaje.

Tomando en consideración las variables sociodemográficas de los familiares del menor con TEA, no se hallaron diferencias significativas en función del sexo, del género, del estado civil, de los estudios, de la profesión, ni del nivel socioeconómico. Así, solamente ha resultado discriminante de respuestas la edad, respecto al grado de adecuación de las actividades a las necesidades del menor con TEA [$F(3,208) = 2,74, p = ,045, \eta^2 = ,038$]. Los contrastes post-hoc de Tukey mostraron que los menos satisfechos con las actividades enviadas fueron los adultos jóvenes ($M = 2,96, DT = 1,31$) frente a los adultos mayores ($M = 3,72, DT = 1,07$).

Centrándonos en las variables sociodemográficas del menor con TEA, no se obtuvieron diferencias significativas en función del sexo, la edad, ni la modalidad de escolarización. En cambio, el tipo de trastorno sí arrojó diferencias significativas, en el contacto mantenido con el alumnado [$F(2,208) = 5,60, p = ,007, \eta^2 = ,046$] y el seguimiento académico [$F(2,208) = 3,47, p = ,033, \eta^2 = ,032$]. Las pruebas de Tukey revelaron que el mayor contacto se dio con los menores con Asperger ($M = 3,03, DT = 1,39$) en comparación con los alumnos con autismo ($M = 2,39, DT = 1,34$). Y el seguimiento académico de los menores con Trastorno Generalizado del Desarrollo no específico ($M = 3,37, DT = 1,54$) frente a los menores con autismo ($M = 2,65, DT = 1,46$).

El tiempo que llevaban confinados cuando respondieron al cuestionario solo ha influido en la valoración del seguimiento académico del alumnado con TEA [$t(208) = -2,17, p = ,031, d = ,31$]. Así, las familias que estaban confinadas más de un mes consideraron que el docente realizó mayor seguimiento del menor ($M = 3,07, DT = 1,50$), en comparación con lo señalado por las que su confinamiento era de 3 semanas ($M = 2,62, DT = 1,40$).

4. DISCUSIÓN

Como ha podido observarse en la información analizada, la llegada del coronavirus y el inminente confinamiento sufrido ha llevado a la educación a un nuevo escenario, en el que el papel del docente ha tenido una mayor relevancia, si cabe, si lo comparamos con la situación previa al Covid-19. Sin embargo, en el ámbito de la educación centrada en menores con TEA, la atención a estos niños y adolescentes no ha estado a la altura de lo que las familias esperaban o pretendían para sus familiares con este trastorno.

En relación con el objetivo 1, destinado a conocer el contacto que el profesorado había mantenido con las familias y los menores, se ha podido comprobar que ha superado ligeramente la media. En el caso del contacto con las propias familias, estas si manifiestan haber tenido contacto online, pero que con sus hijos o familiares ha sido inferior, aspecto resaltado por Rodríguez (2020). Esto puede sugerir que, enlazando con el objetivo 2, centrado en indagar sobre el envío de actividades y la cantidad de las mismas, el contacto docente-familia se haya centrado más en el envío de tareas para casa que en las necesidades específicas que requerían niños y padres durante la cuarentena vivida (nuevos hábitos, espacios de aprendizaje, materiales o apoyo a nivel psicoeducativo). La familia aseguraba haber recibido una serie de actividades para realizar en casa adecuadas en cuanto a calidad y cantidad, pero que realmente, el seguimiento académico sobre el menor, tal y como se reflexionaba en el objetivo 3, ha sido bajo. Como detallaban Carmenate y Rodríguez (2020), el profesorado es un agente clave en el desarrollo íntegro y como no, académico de los menores con TEA, el cual debe de guiar a la familia sobre el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje al que se enfrentaban, y en el estudio esto no ha ocurrido.

5. CONCLUSIONES

En definitiva, la cuarentena ocasionada por la Covid-19 ha vislumbrado como la atención recibida por el profesorado durante el confinamiento ha resultado insuficiente para las familias, tanto en el contacto con ellas, como en el seguimiento de sus familiares con TEA. Es cierto que, para esta situación tan excepcional, nadie estaba preparado ni provisto de los recursos óptimos, pero ha habido familias que pese a llevar un mes de confinamiento, han señalado que, el seguimiento académico a sus hijos ha sido menor de lo deseado.

Se espera que esta situación mejore y se encamine a un proceso de aprendizaje del docente, vinculado a las necesidades y características de esta nueva situación con la que convivimos desde hace meses y de la que se espera una atención plena al alumnado diverso. Se confía en que, al igual que todo conocimiento requiere de un proceso de aprendizaje secuencial, el profesorado cuente con las herramientas y habilidades necesarias para que, en caso de una segunda ola en la que de nuevo se confine, la atención ofrecida sea mayor y se siga de cerca a cada estudiante.

Como prospectiva de investigación, sería óptimo indagar sobre el seguimiento docente realizado en otros países que de igual modo han sufrido un confinamiento total en el hogar y comparar de esta forma los diferentes escenarios a los que se han enfrentado las familias y los menores con TEA, así como reflexionar sobre el estrés y ansiedad que hayan podido sufrir familias e hijos ante esta situación de incertidumbre.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece la colaboración de la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada y en especial a la Escuela de Doctorado de Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (EDHCSJ) por la percepción de la ayuda para la participación en este congreso.

REFERENCIAS

- Alard, J. (2018). Percepción y consumo de podcast de marcas entre estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid. En J.L. Zurita, J. Serrano y M. Gil (Coords.), *Comunicación periodística ante los nuevos retos* (pp. 1-16). Gedisa Editorial.
- Álvarez, M. (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. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/1322.pdf>
- American Psychiatry Association (2014). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)*, 5ª edición. Editorial Médica Panamericana.

- Carmenate, I.D. y Rodríguez, A. (2020). Repercusión psicológica en niños con Trastorno del espectro autista durante el confinamiento por COVID-19. *MULTIMED*, 24(3), 690-707. <http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/1978>
- Chacón, O.M. y Esquivel, S. (2020). Efectos de la cuarentena y las sesiones virtuales en tiempos del COVID-19. *Eco matemático*, 11(1), 18-26. <https://doi.org/10.22463/17948231.2599>
- Echevarría, L. y Díaz, D.V. (2020). Trastorno del Espectro Autista: pautas para el manejo durante el periodo de aislamiento social por el coronavirus (COVID-19). *Cuadernos de Neuropsicología*, 14(1), 35-41. <https://doi.org/10.7714/CNPS/14.1.205>
- Fernández, M., Martín, A.H., Luque, A. y Eguizábal, I.A. (2020). La tecnología en el ámbito educativo ante el COVID: una apuesta por los MOOC como estrategia formativa en el contexto universitario. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 130-142. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5133>
- Mérida, Y., & Acuña, L.A. (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>
- Monasterio, D. y Briceño, M. (2020). Educación mediada por las tecnologías: un desafío ante la coyuntura del Covid-19. *Observador del Conocimiento*, 5(1), 100-108. http://www.oncti.gob.ve/ojs/index.php/rev_ODC/article/view/132
- Pérez, D., Ródriguez, M.C., Ariño, E., & Barragán, F. (2020). The Effect of COVID-19 in University Tutoring Models. *Sustainability*, 12(20), 8631. <https://doi.org/10.3390/su12208631>
- Rodicio, M.L., Ríos, M.P., Mosquera, M.J. y Penado, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Rodríguez, P. (2020). Alumnos de Necesidades Educativas Especiales, en casa por el Covid-19. Experiencias que nos descubren vidas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-13. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12092>
- Sá, M.J., & Serpa, S. (2020). The COVID-19 Pandemic as an Opportunity to Foster the Sustainable Development of Teaching in Higher Education. *Sustainability*, 12(20), 8525, <https://doi.org/10.3390/su12208525>

Vivanco, A.A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *CienciAmérica*, 9(2), 166-175. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.307>

CAPÍTULO 128

EXPERIENCIA DOCENTE INNOVADORA SOBRE LA INFODEMIA EN EL GRADO DE COMUNICACIÓN

Eva Ordóñez Olmedo, Purificación Alcaide Pulido y Marta Pérez Escolar

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de garantizar una educación integral, tanto dentro como fuera del ámbito universitario, es uno de los principales logros a conseguir en la actualidad (Zamora-Polo et al., 2019). En este contexto, la Comunicación juega un papel trascendental, puesto que no solo está restringida a áreas educativas y puede servir como recurso transversal para conseguir una gran variedad de competencias, no solo de índole académico, sino también sociales.

Las competencias sociales se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas, que no quedan limitadas a contenidos disciplinares que el alumnado debe adquirir (Fernández-Arias, Ordóñez-Olmedo, Vergara-Rodríguez, & Gómez-Vallecillo, 2020), sino que están basadas en el conocimiento, las habilidades y las actitudes (Ordóñez-Olmedo, 2017). Estas tres dimensiones competenciales interactúan entre sí con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta (Batistello & Pereira, 2019).

El enfoque curricular, basado en competencias básicas, generales, específicas y transversales, surge como una propuesta para satisfacer las necesidades sociales, científicas y tecnológicas de una sociedad que, hoy en día, está cada vez más preocupada por la calidad de la información que se distribuye y se comparte en Internet. Según indican los datos publicados en el barómetro Edelman (2020), existe una inquietud generalizada por la información falsa que circula sobre la COVID-19, en concreto, el 74% de los encuestados reconoce que está muy preocupado por el gran número de bulos que hay sobre el coronavirus en redes sociales.

Desde una perspectiva más específica, el currículum en Ciencias de la Comunicación siempre se ha ido adaptando a las demandas del sector (Flores-Vivar & López-López, 2020) con el propósito de dotar, a los futuros profesionales de la información, de las

herramientas, conocimientos y habilidades necesarias para afrontar los retos que confluyen en un mundo cada vez más globalizado, interconectado y cambiante, donde la comunicación y la socialización se han convertido en instrumentos esenciales (Roncancio-Ortiz et al., 2017). En este proceso de renovación y adaptación a la realidad social, aflora la necesidad de considerar un nuevo perfil profesional en el ámbito de la Comunicación: el periodista verificador de contenidos. Esta propuesta se enmarca en la línea sugerida por la Asociación de la Prensa de Madrid (APM, 2019), en su último Informe Anual de la Profesión Periodística, donde insta a los futuros comunicadores a combatir la desinformación (Wardle & Derakhshan, 2017), ya que la supervivencia del Periodismo depende, en gran medida, de cómo los medios de comunicación orienten su lucha contra los bulos y los contenidos inexactos o engañosos (APM, 2019).

La desinformación (Wardle & Derakhshan, 2017) y la infodemia (Rothkopf, 2003; World Health Organization, 2020) se han convertido en importantes problemas sociales en la actualidad, sobre todo, a raíz de la pandemia del coronavirus. La OMS ha definido, recientemente, la infodemia como la sobreabundancia o exceso de información que existe sobre un tema. En este contexto, los contenidos verídicos se mezclan y confunden con la información falsa (World Health Organization, 2020), de forma que a los usuarios les resulta difícil diferenciar la verdad de la mentira. La infodemia es un fenómeno identificativo de la comunicación digital (Rivas & Calero, 2020) y, al igual que cualquier epidemia, acelera la propagación de los bulos y la información engañosa o inexacta - virus- que afectan al consumidor digital y genera efectos negativos en el comportamiento social de los individuos (García-Marín, 2020). Por este motivo, la desinformación se propaga más rápidamente que cualquier virus, pues, en un mundo cada vez más globalizado y en plena crisis sanitaria, este tipo de contenidos falsos apelan a las emociones de la audiencia para generar confusión, inquietud, temor y polarización, y dificultan que gobiernos e instituciones públicas puedan centrarse en hacerle frente a la desinformación y consultar fuentes autorizadas (López-Pujalte & Nuño-Moral, 2020; Valcárcel Siso, 2020).

Motivados por este nuevo panorama social, la presente investigación presenta una experiencia de innovación docente, que consistió en impartir una *fake class* en el aula, para animar a los estudiantes a tomar consciencia de los peligros y amenazas que implica la desinformación, así como para dotar, a los futuros profesionales de la comunicación e información, de las siguientes competencias (Tabla 1):

Tabla 1.

Tipología de competencias vinculadas a la Teoría de la Comunicación.

Competencias básicas (CB)	CB1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. CB5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
Competencias generales (CG)	CG6. Diversidad e interculturalidad: comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las personas sin incurrir en discriminación por sexo, edad, religión, condición social, política y/o étnica.
Competencias específicas (CE)	CE1. Conocimiento de los procesos informativos y comunicativos, así como de las principales corrientes y teorías que los formalizan y critican desde un punto de vista conceptual y metodológico. CE2. Conocimiento introductorio de los métodos más característicos de las ciencias sociales. CE3. Capacidad de buscar, seleccionar y filtrar información fidedigna, así como de contrastar sus fuentes. CE4. Habilidad para organizar el conocimiento comunicativo complejo de manera coherente y de su interrelación con otras ciencias sociales, humanas y tecnológicas, así como con los métodos y técnicas de estas disciplinas.
Competencias transversales (CT)	CT1. Sentido ético: sensibilizarse hacia la dimensión moral inherente a todo lo humano y lo social (acción personal, instituciones sociales) e inclinarse positivamente hacia el bien moral de uno mismo o de los demás (vivencia de sentido, realización de la persona, sentido de justicia).

Fuente: elaboración propia a partir de la memoria de verificación del Grado en Comunicación de la Universidad Loyola Andalucía.

Esta *fake class* está vinculada a un proyecto de innovación docente, titulado *Sociedad distópica y 'Black mirror': proyecto de innovación docente en Teoría de la Comunicación*, que no solo busca preparar al alumnado en ciertas competencias, sino que también pretende poner en valor los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015), como eje transversal curricular de la asignatura, durante el curso 2020/2021. De los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible que las Naciones Unidas establecieron, en 2015, el presente proyecto de innovación docente está relacionado con el objetivo cuarto, denominado Educación de Calidad, en concreto, con la meta cuarta, que se centra en “aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (Naciones Unidas, 2015).

En la misma línea, este proyecto de innovación docente también guarda relación con el objetivo dieciséis, que está centrado en “promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles (Naciones Unidas, 2015); en concreto, con la meta décima, que se enfoca en “garantizar el acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales”. El secretario general de las Naciones Unidas, António Guterres, enfatiza que esta última meta es especialmente relevante para asegurar que los gobiernos sean transparentes y responsables en lucha contra la pandemia de la COVID-19 (Naciones Unidas, 2020). En este contexto, los medios de comunicación deben actuar como vigilantes del poder político para asegurar que los gobiernos cumplen con su labor social. Por ello, resulta esencial dotar, a los estudiantes de Comunicación, de las competencias necesarias que los capacite como futuros profesionales con competencias que le capaciten para enfrentarse, de la forma más adecuada y realista posible, a los distintos retos profesionales que se encontrará en el mercado laboral (Acedo y Ruiz-Cabestre, 2011; Herrero-Diz y Varona Aramburu, 2017).

2. MÉTODO

2.1. Diseño de la experiencia docente

Esta investigación presenta una experiencia de innovación docente que consistió en impartir una *fake class*. Durante esta sesión, el docente impartió una charla en el aula, titulada *Tiempos de crisis, tiempos de comunicación*, para resaltar la importancia y responsabilidad que tienen los profesionales de la comunicación en proporcionar información veraz y de calidad, a los ciudadanos, sobre la crisis sanitaria del coronavirus. Después de esta disertación, los alumnos crearon varios equipos de trabajo, conformados por cuatro o cinco personas, para redactar un ensayo que resumiera las principales ideas de esta lección.

El objetivo fundamental de esta charla era acercar a los alumnos al fenómeno de la infodemia, en concreto, a la sobreabundancia de información que existe sobre la COVID-19. Por ello, durante la disertación, se mezclaron diferentes mensajes verídicos, sobre el coronavirus, con múltiples bulos, contenidos engañosos e información inexacta sobre el virus. Los estudiantes no eran conscientes de que asistían a una charla que podía contener desinformación: en ningún momento, el docente advirtió a los alumnos de que iban a participar en una *fake class*, ya que este experimento de innovación docente buscaba ubicar a los alumnos en un entorno real de infodemia -de la misma forma que los usuarios y consumidores digitales quedan expuestos, sin ser conscientes de ello, a la infodemia que se crea en redes sociales y plataformas digitales- para comprobar si los estudiantes, como futuros profesionales de la información, sentían la necesidad de verificar la información dudosa que se les proporcionaba o, al menos, eran capaces de identificar y reconocer los mensajes verdaderos de la falsedad.

Los bulos e información inexacta o engañosa sobre el coronavirus, que se profririeron en esta *fake class*, se seleccionaron por la diversidad de enfoques temáticos que presentan (Tabla 2). De esta forma, la desinformación sobre la COVID-19 quedó conformada por mensajes falsos sobre las causas que originaron el virus -como, por ejemplo, que el premio Nobel de Medicina, Tasuku Honjo, aseguró que el virus tiene un origen artificial-, sobre el impacto social o consecuencias asociadas al virus -a modo de ejemplificación, España se había convertido, a nivel mundial, en el país con el mayor número de fallecidos, por cada 100.000 habitantes-, sobre superremedios o productos milagro para combatir o prevenir el virus -sirva de ejemplo el bulo sobre las bebidas calientes que, supuestamente, previenen la infección por coronavirus- y, finalmente, mensajes que favorecen la polarización de la sociedad -la polarización por motivos raciales es, por ejemplo, una de

las intenciones de los bulos que señalan a los inmigrantes como principales responsables de propagar el virus a España-.

Tabla 2.

Enfoques temáticos utilizados en la desinformación sobre el coronavirus

ENFOQUES TEMÁTICOS	DEFINICIÓN
Causas	Mensajes falsos sobre el origen o procedencia del virus.
Impacto	Mensajes falsos sobre acciones, sucesos, hechos o actividades que están asociadas o que acontecen como consecuencia del virus.
Superremedios	Mensajes falsos sobre posibles medicamentos milagro, soluciones, panaceas o antídotos y fármacos para combatir o prevenir el virus.
Polarización	Mensajes falsos que buscan acentuar las diferencias entre grupos sociales divididos por cuestiones de poder, género, etnia, etc.

Fuente: elaboración propia.

En líneas generales, a través de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que, según Barrows (1986), es un método que utiliza los proyectos como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos, así como para, se busca promover el desarrollo de las competencias sociales del siglo XXI (UNESCO, 2005; Ananiadou & Magdolean, 2009; Silva *et al.*, 2016), en concreto, el objetivo principal (O_p) de esta *fake class* es fomentar competencias, en los alumnos de primer curso del Grado de Comunicación, relacionadas con la verificación de la desinformación.

2.2. Método

La metodología de esta investigación es descriptiva -enfoque cualitativo y, según su temporalidad, de corte transversal- y tiene, como objetivo principal, explicar los hechos acontecidos en la experiencia de innovación de la *fake class*, de forma sistemática y contrastada. En coherencia con este planteamiento, se analiza, por un lado, la información que se imparte en el aula, y, por otro, con carácter exploratorio, se ha analizado el grado de credibilidad que estos bulos -sobre el coronavirus- inspiran, en el alumnado, en función del enfoque temático del mensaje.

2.3. Muestra

El tipo de muestro es no probabilístico, casual, realizando una selección del 100% del alumnado matriculado en la asignatura. En la *fake class* participaron un total de N=150 alumnos y alumnas, matriculados en la asignatura Teoría de la Comunicación, en la ciudad de Sevilla y Córdoba, y de edades comprendidas entre los 18 y los 31 años. En este contexto, se percibe una amplia mayoría del sexo femenino: el 58% del alumnado son mujeres n=87, mientras que un total de n=63 estudiantes son de sexo masculino 42%.

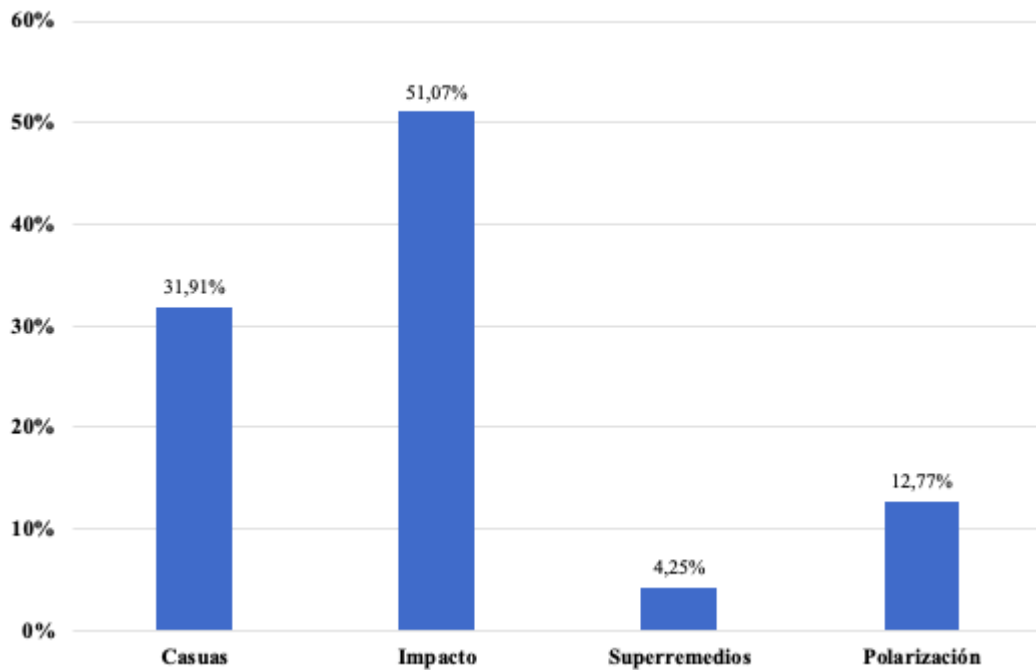
3. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los resultados obtenidos, en este estudio descriptivo, demuestran que tan solo, en el 16,67% de los casos, los estudiantes demostraron tener las competencias, conocimientos *fake class*. El 83,33% restante asumieron que la información que se les proporcionaba era verídica y se creyeron varios de los bulos que se lanzaron durante la charla.

Tras analizar los ensayos que este 83,33% de los estudiantes redactaron (Figura 1), sobre la disertación que se impartió durante la *fake class*, se comprobó que el tipo de bulos que más credibilidad inspiran, en los estudiantes, son los mensajes que utilizan el enfoque impacto (51,07%). Este resultado parece una consecuencia lógica, ya que, tal y como sostienen Chua y Banerjee (2018) y Zannettou *et al.* (2019), este tipo de desinformación busca generar pánico social: los individuos, motivados por el miedo y el desconcierto que les confiere este tipo de bulos, sienten el impulso de alarmar y alertar a otros ciudadanos.

Figura 1.

Porcentaje de incidencia de los bulos sobre el coronavirus según el enfoque temático de los mensajes



Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, las informaciones engañosas que abordaban las causas y posibles orígenes de la COVID-19 también tuvieron un alto y preocupante índice de incidencia en los alumnos (31,9%). Este tipo de desinformación estaría relacionado con sentimientos como el enfado o la indignación: este tipo de contenidos buscan irritar a los ciudadanos con contenidos relacionados con teorías de la conspiración, con afirmaciones infundadas y sin criterio científico e, incluso, con declaraciones en las que se identifican a los principales culpables del origen del virus.

En tercer lugar, en un 12,77% de los casos, los alumnos aceptaron y creyeron aquellos bulos que fomentaban la polarización. El fenómeno de la polarización no solo busca crear o acentuar las brechas sociales, sino que también incita el rechazo y aviva el odio entre diferentes grupos sociales por cuestiones como, por ejemplo, la raza –como así revelan los bulos que aprovechan la pandemia de la COVID-19 para atacar a la población inmigrante-.

En cuarto y último lugar, la desinformación relacionada con los superremedios (4,25%) fue la que menos confianza transmitió a los estudiantes. Este tipo de contenidos estaría relacionado con la tranquilidad y, normalmente, suele tener éxito cuando estos mensajes se intercambian en entornos de confianza –como, por ejemplo, las redes sociales-, donde los usuarios no cuestionan los consejos y experiencias que otros usuarios comparten (Zannettou *et al.*, 2019). Por ello, quizás, el aula no fue el contexto idóneo

para transmitir este tipo de bulos, ya que, a pesar de que la universidad sí que es un entorno de confianza, estos bulos no se propagaron como si el docente contara una experiencia o diera algún consejo. Como posible consecuencia, este hecho quizá hizo que los estudiantes desconfiaran de este tipo de información engañosa y, por ello, la efectividad del engaño quedó mermada.

4. CONCLUSIONES

La desinformación se ha convertido en un grave problema social en la actualidad (Pal y Banerjee, 2019); por ello, esta experiencia de innovación docente no solo busca que los alumnos aprendan a reconocer y tomar consciencia de los nuevos riesgos que presenta la infodemia en este mundo digital (WHO, 2020), sino también que los futuros profesionales de la comunicación e información desarrollen una serie de competencias que les permitan identificar la desinformación y aportar la verdad.

Es obvio que, tras cursar la asignatura de Teoría de la Comunicación, las competencias académicas deben haber sido adquiridas, puesto que el diseño curricular se ha realizado con tal fin. En cambio, hay otras competencias, que merecen un análisis exhaustivo para comprobar si el alumnado las ha alcanzado, o al menos, el docente las ha trabajado para perseguir su consecución. Se trata de las competencias sociales que, de manera directa o indirecta, se presentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilita el logro de las ya mencionadas competencias académicas.

A continuación, se expone una relación competencial entre las diferentes tipologías de competencias académicas (Tabla 1) y las competencias sociales que se han desarrollado en esta experiencia de innovación docente.

Por un lado, tenemos las Competencias Básicas (CB1 y CB5) son comunes para todos los universitarios, por lo que no centramos la atención en ellas, dado que se consiguen por el hecho de finalizar los estudios de grado. La Competencia General (CG6), destinada al alumnado del Grado en Comunicación, nos hace vincularla con diversas competencias sociales, tales como: la comprensión del entorno (Higuita, 2019); la identificación, indagación y explicación de las relaciones intrapersonales e interpersonales; el fomento de la asertividad, empatía y responsabilidad social (Manzano-León et al., 2020).

Por otro lado, se organizan las Competencias Específicas (CE1, CE2, CE3 y CE4) trabajadas en la asignatura ya mencionada, que buscan impulsar en el estudiantado, entre

otras, la concienciación de los riesgos de la infodemia, la capacidad de colaboración, cooperación y conectividad (Martínez, 2019; Tecnológico de Monterrey, 2016); la búsqueda y análisis de información (González-Vásquez e Igartua, 2018); la capacidad de expresarse de forma apropiada y la labor de investigación; la verificación de contenidos, el análisis de la realidad actual, y el pensamiento y razonamiento crítico (Martínez, 2019).

Por último, la adquisición de las Competencias Transversales (CT1), que en esta universidad se promueven a través de los ODS, en concreto en esta experiencia se han abordado paralelamente los ODS4 y ODS16, dando como resultado el logro de las siguientes competencias sociales: iniciativa y liderazgo (Lobacheva, 2019); motivación por el logro de ser un periodista verificador y justo (Manzano-León et al., 2020); el respeto de los derechos humanos fundamentales y la igualdad entre hombres y mujeres (Zamora-Polo et al., 2019); y la confiabilidad de uno mismo (Goleman, 2010), en línea con la coherencia y fidelidad sobre los valores y creencias que condicionan la acción como futuro periodista.

En este sentido, a partir de los resultados mostrados en este artículo, fruto de un proceso estructurado en varias etapas, para establecer las competencias, conocimientos y habilidades necesarias para verificar la información, queda demostrado el potencial de esta *fake class* como método para que los futuros egresados de Comunicación adquieran y desarrollen competencias sociales necesarias y demandadas en la sociedad actual.

REFERENCIAS

- Acedo, M. A. y Ruiz-Cabestre, F. J. (2011). Una experiencia sobre la evaluación autónoma o participativa: autoevaluación y evaluación por los compañeros. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento, Cultura*, 187(3), 183-188.
- Ananiadou, K. & Magdolean, C. (2009). *21st Century Skills & Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Asociación de Prensa de Madrid (2019). *Informe Anual de la Profesión Periodística 2019*. APM. <https://bit.ly/317oOwu>
- Barrows, H.S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.

- Batistello, P. & Pereira, A.T.C. (2019). El aprendizaje basado en competencias y metodologías activas: aplicando la gamificación. *Revista científica de Arquitectura y Urbanismo*, 40(2), 31- 42. <https://bit.ly/3pufPOk>
- Chua, A. y Banerjee, S. (2018). Intentions to trust and share online health rumors: An experiment with medical professionals. *Computers in Human Behavior*, 87, 1-9.
- Edelman, R. (2020). *Edelman Trust Barometer Special Report on COVID-19 demonstrates essential role of the private sector*. <https://bit.ly/3atFOzL>
- Fernández-Arias, P., Ordóñez-Olmedo, E., Vergara-Rodríguez, D., y Gómez-Vallecillo, A. I. (2020). La gamificación como técnica de adquisición de competencias sociales. *Revista Prisma Social*, (31), 388-409. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3698>
- Flores-Vivar, J. M. y López-López, P. J. (2020). Radiografía del periodismo de datos en las facultades de Comunicación españolas: innovando los estudios de grado en Periodismo. *Anàlisi*, 62, 77-92.
- García-Marín, D. (2020). Infodemia global. Desórdenes informativos, narrativas fake y fact-checking en la crisis de la Covid-19. *Profesional de la información*, (29)4, e290411. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.11>
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- González-Vázquez, J. & Igartua, J. (2018). ¿Por qué los adolescentes juegan videojuegos? Propuesta de una escala de motivos para jugar videojuegos a partir de la teoría de usos y gratificaciones. *Cuadernos de Información*, 42, 135-146. <https://doi.org/10.7764/cdi.42.1314>
- Herrero-Diz, P. y Varona Aramburu, D. (2017). La primera vuelta al mundo multimedia: Enseñanza de Periodismo digital a través del aprendizaje basado en proyectos colaborativos. *Textual & Visual Media*, (10), 205-218.
- Higueta, M.C. (2019). *El uso comprensivo del conocimiento científico a través de la gamificación en el aula* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.021>
- Lobacheva, N. (2019). Gamification of the Educational Process in Higher Education Institutions. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 396, 112-116. <https://doi.org/10.2991/iceder-19.2020.24>

- López-Pujalte, C., y Nuño-Moral, M. V. (2020). La “infodemia” en la crisis del coronavirus: Análisis de desinformaciones en España y Latinoamérica. *Revista española de Documentación Científica*, 43(3), 274.
- Manzano-León, A., Sánchez-Sánchez, M., Trigueros-Ramos, R., Álvarez-Hernández, J., y Aguilar-Parra, J.M. (2020). Gamificación y Breakout Edu en Formación Profesional. El programa «Grey Place» en Integración Social. *EDMETIC*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12067>
- Martínez, J.E. (2019). Percepciones de estudiantes y profesores acerca de las competencias que desarrollan los videojuegos. *Pensamiento Educativo*, 56(2), 1-21. <https://bit.ly/3IHUgd7>
- Morschheuser, B., Riar, M., Hamari, J. y Maedche, A. (2017). How games induce cooperation? A study on the relationship between game features and we-intentions in an augmented reality game. *Computers in Human Behavior*, 77, 169-183. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.026>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1, 21 de octubre.
- Naciones Unidas (2020). COVID-19: UN chief calls for global ceasefire to focus on ‘the true fight of our lives’. *UN News*. 23 marzo. <https://bit.ly/3kmrdKu>
- Ordóñez-Olmedo, E. (2017). Propuesta de Innovación docente: La inclusión de las competencias transversales en enseñanzas universitarias oficiales de máster y el fortalecimiento de los valores democráticos. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 8, 148-162. <https://bit.ly/2UmlNEO>
- Rivas Carmona, M. del M., y Calero Vaquera, M. L. (2020). Pandemia y posverdad: el impacto de la COVID-19 en la comunicación por WhatsApp. *Revista Prisma Social*, (31), 110-154. <https://bit.ly/3nnBCHA>
- Roncancio-Ortiz, A.P., Ortiz-Carrera, M.F., Llano-Ruiz, H., Malpica-López, M. J. y Bocanegra- García, J.J. (2017). El uso de los videojuegos como herramienta didáctica para mejorar la enseñanza-aprendizaje: una revisión del estado del tema. *Ingeniería Investigación y Desarrollo*, 17(2), 36-46. <https://doi.org/10.19053/1900771X.v17.n2.2017.7184>
- Rothkopf, D. (2003, 11 de mayo). When the Buzz Bites Back. *The Washington Post*. <https://wapo.st/2xUFETk>

- Silva, M., García, T., Guzmán, T. y Chaparro, R. (2016). Estudio de herramientas Moodle para desarrollar habilidades del siglo XXI. *Campus Virtuales*, 5(2), 58-69.
- Tecnológico de Monterrey. (2016). Observatorio en innovación educativa. *Gamificación*. Universidad ICESI.
- UNESCO (2005). *Hacia La Sociedad Del Conocimiento*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/3kVa381>
- Valcárcel Siso, R. L. (2020). Verificación de hechos en tiempos de coronavirus. De la pandemia a la infodemia. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), 61-72.
- Wardle, C. y Derakhshan, H. (2017). *Information disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Strasbourg: Council of Europe. <https://bit.ly/2OsHEHY>
- World Health Organization (2020, 23 de enero). *Novel Coronavirus (2019-nCoV): situation report, 3*. <https://bit.ly/3bYve3M>
- Zamora-Polo, F., Corrales-Serrano, M., Sánchez-Martín, J. y Espejo-Antúnez, L. (2019). Nonscientific University Students Training in General Science Using an Active-Learning Merged Pedagogy: Gamification in a Flipped Classroom. *Education Sciences*, 9 (4), 297. <https://doi.org/10.3390/educsci9040297>
- Zannettou, S., Sirivianos, M., Blackburn, J. y Kourtellis, N. (2019). The web of false information: Rumors, fake news, hoaxes, clickbait, and various other shenanigans. *Journal of Data and Information Quality (JDIQ)*, 11(3), 1-37. <https://bit.ly/3nlh2rj>

CAPÍTULO 129

EL PROBLEMA DE CONECTIVIDAD Y EL IMPACTO EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE ZONAS ALTOANDINAS DEL PERÚ EN TIEMPOS DE COVID

Diana Águeda Vargas Velásquez

1. INTRODUCCIÓN

La crisis mundial a causa del COVID-19 implicaría que la educación sería limitada o nula, o que no puedan seguir el ritmo de avance de sus pares. Más del 91 % de los alumnos de todo el mundo ahora no están yendo a la escuela, debido al cierre de estas instituciones en al menos 188 países. (Casimiro, 2020) La crisis ha puesto de manifiesto las marcadas disparidades entre los países en materia de preparación para emergencias, acceso a Internet de niños y niñas y disponibilidad de materiales de estudio. Si bien ahora han cobrado preponderancia las plataformas de aprendizaje en línea, numerosas escuelas públicas aún están preparadas para usarlas y no tienen la tecnología ni los equipos para impartir clases en Internet. En casi la mitad del mundo no hay acceso a Internet. Las tensiones adicionales que soportan las familias en relación con la crisis del COVID-19 como pérdida de empleos, confinamiento excesivo y ansiedad por motivos de salud y económicos.

El gobierno peruano, a través del Ministerio de Educación (MINEDU), a inicios del año 2020, anunció la fase inicial de una nueva estrategia. El año escolar iniciaría con una modalidad no presencial el 6 de Abril, a través de Aprendo en Casa, una nueva estrategia de educación a distancia para inicial, primaria y secundaria. Aprendo en Casa es una iniciativa de enseñanza no presencial creada por el MINEDU, que cuenta con la cooperación de organizaciones privadas, organismos multilaterales, en comunicación con los ministerios de educación de la región y para la transmisión de contenidos cuenta con el apoyo de las empresas de radio y televisión nacional, las empresas de telecomunicaciones (para eximir el consumo de datos móviles), Su objetivo es cubrir el currículo escolar integrando nuevos temas como la ciudadanía y ciertos aspectos socio-

emocionales de la educación. Sin embargo, la deserción escolar en el Perú venía registrando una tendencia a la baja durante los últimos años. Sin embargo, la crisis originada por la COVID-19 ha revertido esta tendencia y ha causado preocupación sobre el impacto que está afectando en la educación de niños y adolescentes peruanos. La brecha de desigualdad se ha agudizado más debido a la pandemia. Una de esas brechas es entre la educación urbana y la rural, sobre todo en las zonas altoandinas donde no llega el servicio de internet y que además se caracteriza por habitantes vulnerables debido a la pobreza y extrema pobreza ya que muchos pobladores de dichas zonas no cuentan con electricidad, material electrónico básico como una computadora o laptop, relegándolo de la continuidad educativa virtual que el Ministerio de Educación del Perú ha impuesto desde abril del año 2020 debido a la pandemia.

Según el Ministerio de Educación, la tasa de la deserción había pasado de 2.5% en el 2018 a 1.3% en el 2019 en primaria. En secundaria, se había logrado bajar de 4.1% a 3.5%. Sin embargo, para el 2020, hasta el cierre de la matrícula extraordinaria que hizo Minedu en julio, la deserción pasó de 1.3% a 3.5% en primaria y en secundaria, de 3.5% a 4%. Además cabe recalcar que, 130 mil niños y niñas de primaria no se han matriculado este año. En secundaria, el número llega a 100 mil. Es así que 230 mil estudiantes han salido este año del sistema educativo. El ministerio también advierte que más de 200 mil estudiantes de secundaria no están accediendo al servicio educativo a distancia, pese a estar matriculados. (Barrenechea, 2020)

Este problema ha impulsado para realizar la investigación generando la siguiente interrogante ¿En qué medida se relaciona el problema de conectividad y el impacto emocional en estudiantes de zonas altoandinas del Perú en tiempos de COVID? La misma que tuvo como objetivo fundamental, determinar la relación del problema de conectividad y el impacto emocional en estudiantes de zonas altoandinas del Perú en tiempos de COVID, con la intención de llamar la atención de los gobernantes locales, regionales y el gobierno central para que dé mayor prioridad a la educación y atender las necesidades de las poblaciones vulnerables de la sierra y la selva en aras del desarrollo de la **educación inclusiva**.

2. MÉTODO

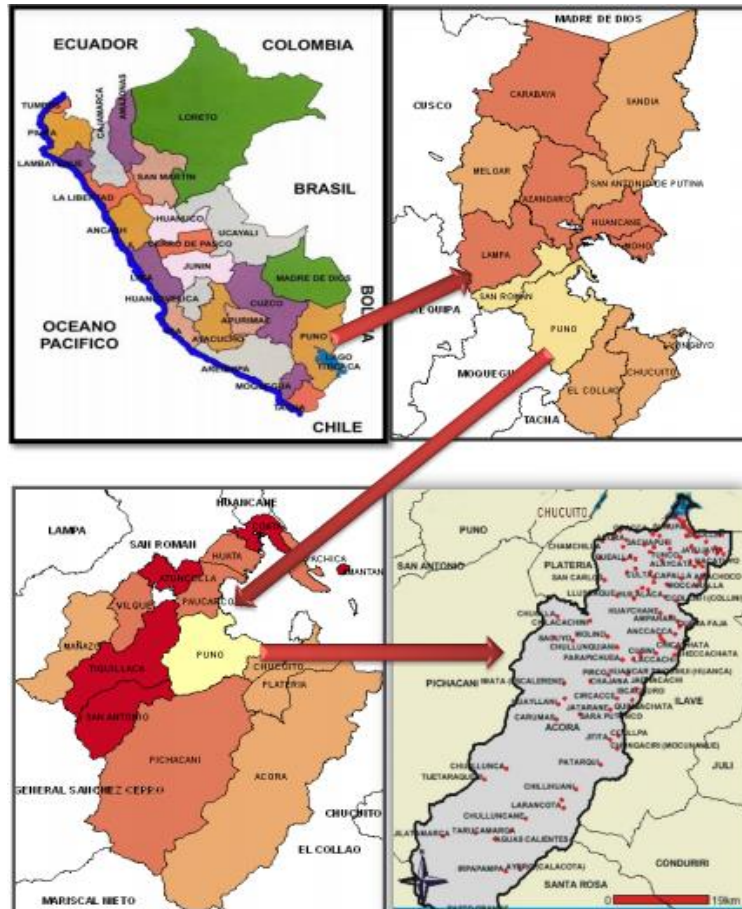
El trabajo de investigación denominado la investigación “El problema de conectividad y el impacto emocional en estudiantes de las zonas altoandinas del Perú en tiempos de COVID”, según Hernández, et ál., (2014) la investigación corresponde al enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y de diseño descriptivo – correlacional, y para la afinidad de las variables se ha optado por el coeficiente de correlación R de Pearson. Para la realización de esta investigación se ha trabajado con 48 estudiantes de educación secundaria entre mujeres y varones del centro poblado de Huacochullo y 54 estudiantes del centro poblado de Amparani, los mismos que corresponden al distrito de Ácora – Puno.

Para la recolección de datos y el análisis del mismo el equipo de investigación tuvo que instalarse durante semanas para ver el desarrollo de la estrategia “Aprendo en casa” implantada por el MINEDU de Perú, durante los meses de julio, agosto y setiembre del año 2020.

2.1. Zona de estudio

El trabajo de investigación se realizó en los centros poblados altoandinos del distrito de Ácora de la Región de Puno, la misma que está ubicada al sureste del Perú, caracterizada por ser una zona altiplánica, ya que se ubica a 3 810 metros sobre el nivel del mar.

2.2.1. Epígrafe de tercer nivel



Fuente. Municipalidad del distrito de Ácora - Puno

3. RESULTADOS

Tabla 1

Problemas de conectividad

	Estudiantes de Huacochullo	Estudiantes de Amparani	Total
Problemas de conectividad	16	20	36
Sin teléfono celular adecuado	18	17	35
Sin televisor o radio para “Aprendo en casa”	8	10	18
Sin electricidad	6	7	13
Total	48	54	102

Fuente: Elaboración propia

Figura 2.

Problemas de conectividad

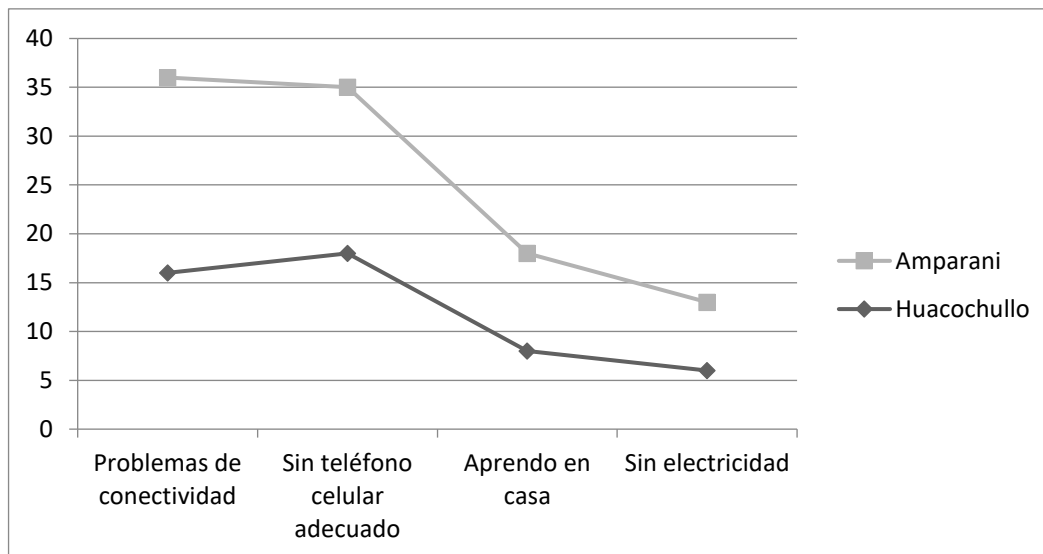


Tabla 2

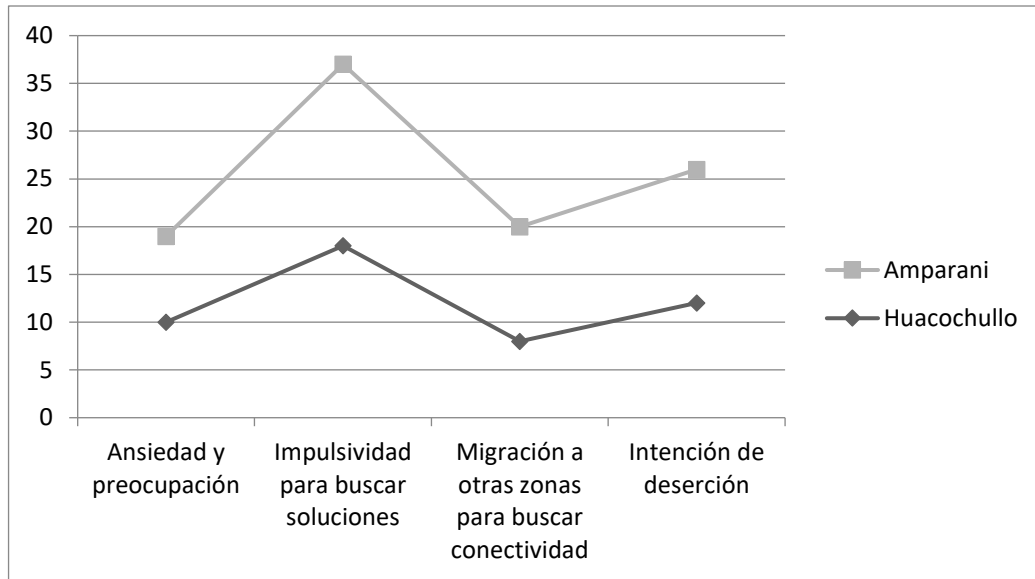
Impacto emocional en estudiantes de zonas altoandinas

	Estudiantes de Huacochullo	Estudiantes de Amparani	Total
Ansiedad y preocupación	10	9	19
Impulsividad para buscar soluciones	18	19	37
Migración a otras zonas para lograr conectividad	8	12	20
Intención de deserción	12	14	26
Total	48	54	102

Fuente: Elaboración propia

Figura 3.

Impacto emocional en estudiantes de zonas altoandinas



RESULTADOS DE CORRELACIÓN

Tabla 3

Resultados de la correlación de Pearson entre problemas de conectividad e impacto emocional de los estudiantes de zonas altoandinas

		Problemas de conectividad	de Impacto emocional
Problemas de conectividad	Correlación Pearson	1	0.7120
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	70	70
Impacto emocional	Correlación Pearson	0.7120	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	102	102

Fuente: Resultados obtenidos con el software Stata

Interpretación

En la Tabla 3, el valor del coeficiente de correlación de Pearson estimado es 0.7120. Este valor corresponde a la correlación positiva alta. Lo cual quiere decir que entre los problemas de conectividad y el impacto emocional existe una relación alta. Por otro lado, el P-valor (0.000) resultó menor que el valor de nivel de significancia (0.05), entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1). Por lo tanto, se

concluye que los problemas de conectividad generan un impacto emocional alto en estudiantes de zonas altoandinas, a un nivel de 95% de confianza en términos estadísticos.

4. DISCUSIÓN

El sector de las TIC y de telecomunicaciones de Perú está experimentando un acentuado proceso de cambio, que trae aparejado un nuevo ecosistema digital con un exponencial crecimiento de la telefonía móvil (INEI, 2014), que obliga a una acelerada transición digital, el impulso del gobierno electrónico, la universalización del acceso a los servicios de banda ancha, al despliegue de infraestructura de fibra óptica, una nueva gestión del espectro radioeléctrico y la ampliación del acceso a Internet. (Oliart, 2002) se agregan apartados que refieren a la implementación y ejecución de las redes regionales, otro punto que ha resultado conflictivo en el país por demoras de los adjudicatarios y problemas de enlace con el tendido troncal (Osiptel, 2010), lo que ha conllevado a no poder enfrentar los desafíos que trajo consigo el COVID – 19, la misma que exigió el confinamiento social, obligando a trasladar la educación al espacio virtual. Demostrando que el gobierno peruano aún no comprende que al desarrollo de infraestructura en comunicaciones debe servir para lograr la inclusión digital, la integración de la población (Marín, Barragán, & Zeballos, 2014) y la generación de oportunidades de desarrollo, con mayor productividad y tasas sostenibles de crecimiento que permitan disponer de mejores niveles de vida en la población peruana. (CEPAL, 2009)

En el año 2020 es evidente que, a pesar del crecimiento del número de conexiones de banda ancha, este desarrollo es incipiente en los departamentos de la sierra y selva del país, lo que requiere inversiones para fortalecer las redes de acceso, salvo en localidades de zonas geográficas alejadas para las que es necesario asociaciones público privadas (Vargas, 2019), tal como se manifiesta en los resultados del trabajo de investigación.

Según el análisis de los resultados de la investigación, se coincide con la opinión de la OPS – Perú al manifestar que la emergencia por COVID-19 y la respuesta de las autoridades han tenido repercusiones económicas y sociales; ante esta situación, muchas personas experimentan temor, ansiedad, angustia y depresión. (OPS, 2020) Muchos de estos síntomas se relacionan con los temores de infección, frustración, aburrimiento, falta de suministros o de información, pérdidas financieras y el estigma, características que se han denotado en los estudiantes de educación secundaria de los centros poblados

Huacochullo y Amparani debido a tener problemas con la conectividad para alcanzar a tomar clases vía internet, televisión o radio sintiéndose frustrados. Atender la salud mental y el bienestar psicosocial, en momentos de emergencia, es tan importante como atender la salud física, ya que la cuarentena incrementa la posibilidad de problemas psicológicos y mentales, principalmente por el distanciamiento entre las personas. (Chan AO, 2003) Sobre todo en poblaciones vulnerables, en quienes acrecenta el sentimiento de estigmatización y soslayo por parte del gobierno, comprobando lo manifestado durante el proceso recolección de datos, se distinguió que las jovencitas sentían mayor grado de ansiedad para buscar medios para lograr acceder a las clases a través de la estrategia “Aprendo en casa” en cambio los jovencitos sentían resignación y querían abandonar los estudios, pero con la intención de retomarlo el siguiente año.

5. CONCLUSIONES

El problema de conectividad ha impactado emocionalmente en un alto grado en estudiantes de zonas altoandinas del Perú en tiempos de COVID debido a que se sienten soslayados por el gobierno local y central.

La deserción estudiantil en el Perú es un fenómeno que ocurre más en zonas rurales y en estudiantes indígenas y este problema también está asociado a factores de riesgo como el bajo rendimiento y a los estudiantes que han repetido de grado, conllevando al riesgo de desertar los estudios.

Si la pobreza se incrementa a partir del año 2021, más jóvenes de zonas altoandinas del Perú van a tener que trabajar y al tener que trabajar, van a tener que abandonar la escuela, lo cual se convertiría en un retroceso frente al avance que se ha estado logrando en los últimos años antes de la pandemia.

REFERENCIAS

- Barrenechea, M. (21 de setiembre de 2020). *RPP Noticias*. Obtenido de sitio web RPP Noticias: <https://rpp.pe>
- Casimiro, C. (25 de mayo de 2020). *INICC Perú*. Obtenido de Sitio web INICC - Perú: <https://www.inicc-peru.edu.pe/index.php/noticias>
- CEPAL, C. (2009). *Desarrollo de las tecnologías para el desarrollo de la sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. ECLAC.

- Chan AO, H. C. (2003). severe acute respiratory syndrome outbreak on health care workers in a medium size regional general hospital in Singapor. *Psychological impact*, 16-19.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- INEI, P. (2014). *Informe técnico del Instituto Nacional de Estadística e Informática sobre conectividad* . Lima.
- Marín, J., Barragán, X., y Zeballos, A. (2014). *Conectividad de internet y banda ancha en el Perú*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Oliart, B. (2002). *La Sociedad de la Información en el Perú. Presente y perspectivas 2003-2005*. Servicios Editoriales del Perú, Telefónica del Perú, Lima. .
- OPS, P. (2020). *Problemas de la salud mental en tiempos de COVID*. Organización Panamericana de la Salud.
- Osiptel, P. (2010). *Plan Nacional para el Desarrollo de la Banda Ancha en el Perú*. Gobierno del Perú .
- Vargas, D. (2019). El sistema educativo peruano y la pérdida de identidad cultural en jóvenes quechuas y aymaras . *Revista Innova Educación*, 9-11.

CAPÍTULO 130

ANÁLISIS DEL GRADO DE ESTRÉS, ANSIEDAD Y DEPRESIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE NUEVO INGRESO EN EL CONTEXTO COVID-19

Gema Sanchis Soler, Miguel García Jaén, Juan Tortosa Martínez y Juan Manuel Cortell Tormo

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de su formación académica los alumnos/as deben enfrentarse a diferentes periodos de cambio y transición hacia niveles superiores de enseñanza que en ocasiones pueden provocar, aunque de manera transitoria, estados de ansiedad y estrés (Symonds y Galton, 2014). En concreto podemos hablar de dos periodos, por un lado el paso de estudios primarios a secundaria y bachillerato, y por otro el salto a los estudios universitarios. El primer periodo se encuentra marcado por la etapa de crecimiento del adolescente, donde los cambios característicos de esta fase en el desarrollo pueden influir directamente sobre la capacidad de adaptación al nuevo entorno educativo (Evans et al., 2018; McGee et al., 2003). Por otro lado, los factores determinantes del éxito en la transición hacia la universidad, son algo más complejos, pues hablamos de factores sociales y económicos, cambios en el entorno de convivencia diaria, falsas expectativas o formación académica preuniversitaria (McGhie, 2017; Nel et al., 2009). Estos factores, entre los que podemos incluir un descanso inadecuado, malos hábitos alimenticios y niveles altos de autoexigencia, pueden provocar estados de depresión, estrés y ansiedad elevados (Bayram y Bilgel, 2008; Gao et al., 2020).

En este sentido, la depresión, definida por la organización mundial de la salud como una enfermedad o trastorno mental, provoca por una lado pérdida de motivación y concentración hacia el desarrollo o ejecución de actividades, y por otro la aparición de sentimientos de tristeza y baja autoestima (Organización mundial de la salud, 2020). Ésta, junto con el estrés o incapacidad para afrontar situaciones de la vida cotidiana manteniendo actitudes positivas (Morton et al., 2014; Sierra et al., 2003) y la ansiedad,

caracterizada por una sobre activación del sistema nervioso autónomo cuyo resultado es el estado de tensión y nerviosismo constante (Chicharro y Mojares, 2008), se relacionan con una disminución del rendimiento académico, expectativas de futuro, abandono de los estudios universitarios, problemas de salud y disminución de la calidad de vida relacionada con la salud (Reddy et al., 2018; Ribeiro et al., 2018). Por otro lado, a pesar de existir estudios contradictorios con relación al grupo de edad que se ve más afectado con la depresión, parece que esta variable sí se correlaciona con los estados de estrés y ansiedad. Así, Autores como Dalky and Gharaibeh (2019) defienden que los niveles de ansiedad son superiores en los estudiantes más mayores. Sin embargo, otros como García-Ros et al. (2012) hablan de que estos niveles de ansiedad y estrés son superiores en los alumnos de nuevo ingreso al ámbito universitario.

El contexto actual, marcado por la situación sanitaria en la que España se encuentra inmersa desde marzo de 2020 por la presencia del virus SARS-Cov-2, ha provocado entre otros, un fuerte impacto a nivel sanitario, político, económico, académico y social (Ali y Alharbi, 2020; Nicola et al., 2020; Pak et al., 2020; Sher, 2020). Dentro del ámbito académico y social destaca el confinamiento domiciliario, la disminución de las relaciones sociales y actividades de ocio, problemáticas relacionadas con la adaptación docente, incertidumbre y dificultades en la conciliación trabajo-familia (Dratva et al., 2020; Marelli et al., 2020). Todas estas problemáticas han derivado en el incremento de los niveles de estrés y ansiedad, que podrían ser mayores en los estudiantes inmersos en las etapas de cambio académico (Garbe et al., 2020; Nicola et al., 2020; Rodríguez, 2020; Sahu, 2020).

A pesar de que las medidas adoptadas para hacer frente a la enfermedad se han reducido tras el cese del estado de alarma, dentro del ámbito universitario el inicio del curso 2020-2021 se ha visto condicionado con nuevas adaptaciones a la docencia y restricciones de aforo y prespecialidad, estableciéndose modelos de enseñanza dual u online. Esta situación podría haber inducido un incremento de los niveles de estrés y ansiedad, pudiendo ser estos incluso más acentuados entre los alumnos de nuevo ingreso, dada su condición de cambio hacia estudios superiores e inexperiencia dentro del contexto universitario. Sin embargo, por el momento existen muy pocas evidencias que constaten estas hipótesis. Dada la necesidad de analizar esta problemática actual, los objetivos del presente trabajo son (a) analizar el grado de depresión, estrés y ansiedad, reportado por alumnos universitarios de primer curso en un contexto de enseñanza dual marcado por la

situación sanitaria derivada del SARS-Cov-2, (b) comprobar si existe una correlación entre estos estados psicológicos con el género y la edad de los participantes y (c) estudiar las diferencias en cada una de las subescalas en función del género y la edad.

2. MÉTODO

2.1. Diseño del estudio y participantes.

Para abordar los objetivos de esta investigación, se parte del diseño de un estudio cuantitativo con una selección de la muestra no probabilística e intencional o por conveniencia, con un solo momento de muestreo. La muestra la componen 40 estudiantes (18 mujeres y 22 hombres; $19,33 \pm 3,20$ años) de nuevo ingreso (1er curso) en el Grado en CAFD de la Universidad de Alicante. Los alumnos/as participaron de forma voluntaria y anónima siendo previamente informados de las características del estudio. Se incluyeron todos aquellos que dieron su consentimiento por escrito para participar, que fueran de nuevo ingreso y que completaron los cuestionarios durante las semanas de recogida de datos establecida. Se excluyeron todos aquellos que aunque estaban en primer curso no eran alumnos/as de nuevo ingreso o no dieron su consentimiento para participar.

2.2.1. Instrumentos

Para la evaluación de los niveles de depresión, ansiedad y estrés se utilizó la versión adaptada y validada al español de la escala DASS-21 (Daza et al., 2002). Este instrumento permite medir de un modo rápido, sencillo y fiable el grado de depresión, ansiedad y estrés de población no clínica (Fonseca-Pedrero et al., 2010). Está compuesto por 21 ítems (depresión, ansiedad y estrés), con cuatro opciones de respuesta en formato Likert de 0 a 3 (0: No se aplica a mí en absoluto. NUNCA (N); 1: Se aplica a mí en algún grado o parte del tiempo. A VECES (AV); 2: Se aplica a mí en un grado considerable, o en una buena parte del tiempo. A MENUDO (AM); 3: Se aplica a mí, mucho. CASI SIEMPRE (CS).

El análisis e interpretación de los resultados se realizó siguiendo las indicaciones especificadas por el manual y utilizadas en trabajos previos. Para ello, tras la obtención de la puntuación de cada sujeto en cada una de las dimensiones (depresión, ansiedad y estrés), se multiplicó por 2 para adaptarse a la versión Original DASS-42 ítems (Lovibond

& Lovibond, 1996; Shamsuddin et al., 2013). La tabla 1 muestra los ítems pertenecientes a cada dimensión, así como la interpretación de los resultados.

Tabla 1.

Dimensiones de cada uno de los ítems del DASS-21

	<i>Dimensiones</i>	<i>Depresión</i>	<i>Ansiedad</i>	<i>Estrés</i>
Ítems		3, 5, 10, 13, 16, 17, 21	2, 4, 7, 9, 15, 19, 20	1, 6, 8, 11, 12, 14, 18
Valoración	Normal	≤9	<7	<14
	Leve	10-13	8-9	15-18
	Moderado	14-20	10-14	19-25
	Severo	21-27	15-19	26-33
	Extrem. severo	28	>20	>34

Extrem.: Extremadamente. Adaptada de Daza et al. (2002) y Shamsuddin et al. (2013)

2.2.1. Tratamiento estadístico

Todos los datos recopilados se almacenaron en una hoja Excel office 365, para su posterior análisis mediante el Software SPSS (versión 24). En primer lugar se comprueba la normalidad de la muestra Kolmogórov-Smirnov ($n>30$; $p>0,05$). En segundo lugar se han calculado los estadísticos descriptivos de la muestra, las frecuencias correspondientes a las respuestas de cada participante según dimensiones y la posible relación entre las tres subescalas y las variables género y edad (correlación bivariada de Pearson). Finalmente se ha realizado una prueba T para muestras independientes con el género como variable de agrupación y una ANOVA con la edad como factor. Se establece la significación en $p<0,05$, además se consideran las tendencias $p<0,1$ (Rosner, 2015).

3. RESULTADOS

Con el objetivo de caracterizar la muestra de estudio, se presentan los estadísticos descriptivos en la tabla 2. El 67,5% de los participantes son menores de 19 años, siendo el 70% alumnos con itinerario de ingreso directo desde los estudios de bachillerato. A pesar de la inexperiencia del alumnado en el contexto universitario, así como de la situación de crisis creada por el COVID-19, los resultados promedio en las tres subescalas (depresión, ansiedad y estrés) del cuestionario DASS-21 se encuentran dentro de los valores considerados como normales.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de la muestra (n=40)

	Md (%)	DE
<i>Edad (n=40)</i>	19,33	3,20
17-19	27 (67,5%)	
20-29	12 (30%)	
>30	1 (2,5%)	
Sexo		
Mujeres	18 (45%)	
Hombres	22 (55%)	
<i>Actividad previa</i>		
Bachillerato	28 (70,0%)	
Trabajo	1 (2,5%)	
Módulo de grado superior	11 (27,5%)	
DASS-21 (n=40)		
Depresión	7,9	5,18
Ansiedad	7	5,75
Estrés	10,5	7,89

Md: media; DE: desviación estándar

La tabla 3 muestra los resultados en frecuencias y porcentajes para cada una de las tres subescalas; depresión, ansiedad y estrés, del cuestionario DASS-21.

Tabla 3.

Frecuencias y porcentajes según valoración para cada subescala

<i>Subescala</i>	<i>Depresión</i> <i>n(%)</i>	<i>Ansiedad</i> <i>n(%)</i>	<i>Estrés</i> <i>n(%)</i>
<i>Normal</i>	25 (62,5%)	25 (62,5%)	30 (75%)
<i>Leve</i>	8 (20%)	3 (7,5%)	5 (12,5%)
<i>Moderado</i>	7 (17,5%)	8 (20%)	3 (7,5%)
<i>Severo</i>	0	2 (5%)	1 (2,5%)
<i>Extremadamente severo</i>	0	2 (5%)	1 (2,5%)

n: muestra

Tras comprobar la relación existente entre dos de las subescalas con la edad (depresión; $p=0,058$ y estrés; $p=0,011$) (tabla 4), se analizan las diferencias entre las medias para las tres subescalas. En este caso se observan diferencias significativas en la subescala estrés ($p=0,001$) y una tendencia a la significación en la subescala de ansiedad ($p=0,068$), sin resultados significativos para la depresión aun habiéndose demostrado su

correlación con la variable edad (tabla 5). Por otro lado no se observa una correlación ni diferencias significativas cuando se establece el género como variable de agrupación.

Tabla 4.

Coefficientes de correlación entre la edad y las tres subescalas del DASS-21

	Depresión	Ansiedad	Estrés
Edad	,302 [†]	,247	,400*
Depresión		,496**	,558**
Ansiedad			,710**

*Significativa en el 0,05; **Significativa en el nivel 0,01; † Tendencia $p < 0.1$

Tabla 5.

ANOVA para las subescalas depresión, ansiedad y estrés con la edad como factor.

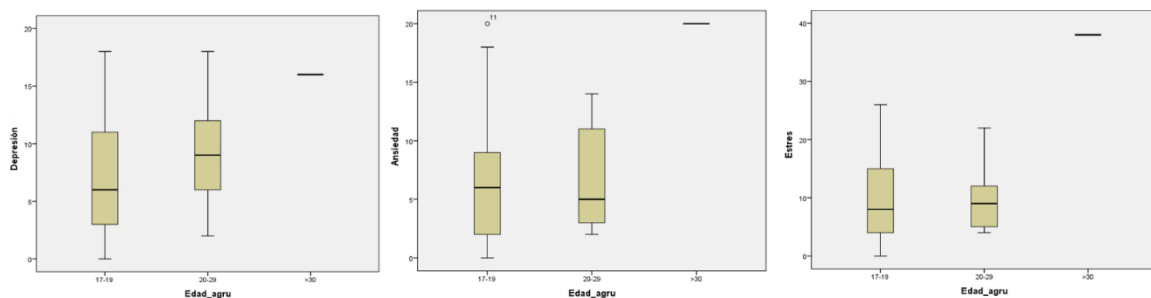
	F	gl	Media cuadrática	Suma de cuadrados	P
Depresión	2,258	2	56,985	113,970	0,119
Ansiedad	2,886	2	86,907	173,815	0,068 [†]
Estrés	8,674	2	387,833	775,667	0,001*

*significativo: $p < 0.05$; † Tendencia a la significación: $p < 0.1$

En el diagrama de cajas se observa como los valores medios mantienen una progresión ascendente conforme avanza la edad (figura 1).

Figura 1.

Diagrama de cajas de cada subescala en función de la edad



4. DISCUSIÓN

El estado de alarma decretado en España en virtud del RD. 463/2020, de 14 de marzo, con motivo de la situación de crisis sanitaria creada por el SARS-Cov-2, estableció la

necesidad de imponer restricciones en la movilidad y actividades de la vida diaria para poder hacer frente a la enfermedad y al posible colapso hospitalario. A pesar de que se consiguió en gran parte aplanar la curva de contagios durante el periodo de confinamiento y ahora con la nueva normalidad, el cambio en las actividades diarias, tanto laborales como académicas y de ocio, sumado a la incertidumbre de futuro, han provocado estados de ansiedad, depresión y estrés en gran parte de la ciudadanía (Jurado et al., 2020).

Dentro del ámbito educativo superior, se ha venido implantando en las universidades una metodología 100% online para hacer frente al último periodo del curso académico 2019-2020 y una metodología fundamentalmente mixta o dual para el curso 2020-2021 (De Vincenzi, 2020; García-Peñalvo, 2020). Durante este difícil período de tiempo marcado por la pandemia por SARS-Cov-2, un gran número de estudiantes han tenido que enfrentarse a los exámenes de la prueba de acceso a la universidad y posteriormente al inicio de los estudios universitarios, lo cual ha podido suponer una tensión añadida a lo que habitualmente supone la transición entre las etapas educativas entre la educación secundaria y la universidad, que puede desembocar en estados de depresión, ansiedad o estrés (González et al., 2019). A pesar de ser muy diferentes desde un punto de vista clínico, estos tres estados muestran una alta correlación, explicada por tener causas comunes de estados afectivos negativos y por estados contextuales comunes que los provocan (Antúnez y Vinet, 2012). En nuestro estudio, se encontró que existe una asociación significativa entre estos tres componentes ($p < 0.05$), y que no existen diferencias en función del género. Por otro lado, aunque los valores reportados en las tres subescalas (depresión, ansiedad y estrés), se encontraban dentro de valores normales, al profundizar un poco más en los resultados, se observó que sí que existía cierto grado de ansiedad y estrés cuando se consideró la edad de los participantes. En este sentido, en el trabajo de Wahed and Hassan (2017), encontraron un aumento de la prevalencia en estos desordenes con el aumento de la edad. En línea con estas investigaciones, en nuestro estudio también se producía dicha relación, pudiéndose observar que aquellos estudiantes más mayores fueron los que reportaron un mayor grado de depresión y estrés, siendo la ansiedad menor respecto a los más jóvenes. Estos resultados parecen razonables dentro del contexto actual, marcado por la situación sanitaria en la que España se encuentra inmersa por la presencia del virus SARS-Cov-2. Tal y como se ha demostrado en los resultados del Registro SEMI-COVID-19 sobre las características clínicas de los pacientes hospitalizados con SARS-Cov-2 en España, el riesgo de padecer una

enfermedad grave, con aumento de la probabilidad de hospitalización y mortalidad, va aumentando conforme aumenta la edad o la presencia de comorbilidades (Casas-Rojo et al., 2020; Macaya et al., 2020). Así pues, los niños y adolescentes tendrían una probabilidad baja de enfermedad grave, mientras que a partir de entre los veinte y treinta años comenzaría a aumentar este riesgo, que seguiría aumentando en décadas posteriores, también provocado por la presencia de otras comorbilidades (Pérez Abreu et al., 2020). Este podría ser un factor explicativo de las diferencias encontradas en la ansiedad, depresión o estrés en función de la edad de los universitarios de nuevo ingreso, considerando además que la universidad puede ser vista como un posible lugar de transmisión del virus por ser un espacio público y social donde se concentra un gran número de personas durante las clases presenciales.

Sin embargo, en relación con el género, nuestros resultados no mostraron diferencias significativas entre hombres y mujeres. Estudios previos han demostrado cómo dentro del ámbito universitario factores como el estrés y la ansiedad parecen estar más presentes en las mujeres, mientras que la depresión sin embargo sería más prevalente entre los hombres (Gao et al., 2020; Provincial et al., 2020). Una de nuestras hipótesis de partida fue esperar diferencias entre las y los estudiantes. Sin embargo, en nuestro estudio no hemos obtenido ninguna relación y/o diferencia significativa entre estudiantes de diferente sexo. Es posible, a modo de hipótesis, que la semejanza encontrada en los resultados pueda deberse al contexto de pandemia sanitaria surgida por el nuevo virus SARS-Cov-2, que de igual forma preocuparía a hombres y mujeres, afectando por tanto de igual forma a factores como la ansiedad, la depresión o el estrés. En este sentido, Dratva et al. (2020), en su estudio llevado a cabo durante la pandemia, no encontraron diferencias entre hombres y mujeres en los valores de ansiedad percibida. Siguiendo esta línea, el informe técnico del estudio nacional representativo de las respuestas psicológicas de los ciudadanos españoles ante la crisis de COVID-19 (VIDA-COVID-19), concluye que, tanto para la depresión, como para la ansiedad o el estrés, las diferencias más significativas no tienen que ver con el género, sino con la edad u otras problemáticas derivadas de la situación de confinamiento provocada por el estado de alarma (Valiente et al., 2020).

En resumen, los resultados muestran una incidencia normal de los valores de estrés, ansiedad y depresión en el alumnado universitario de nuevo ingreso, por lo que parece que la situación de pandemia actual no resulta un obstáculo o aumenta sus dificultades para desarrollar sus estudios con normalidad. Si bien no existen diferencias en función

del género, sí se ve, no obstante, que conforme los estudiantes tienen mayor edad, los efectos del contexto actual por epidemia sanitaria parecen aumentar los niveles de estrés, ansiedad y depresión en este alumnado. Sin embargo, el estudio e intervención de los niveles de depresión, ansiedad y estrés, debe ser tomado en consideración y quedaría circunscrito únicamente al contexto actual en el que nos encontramos. Por tanto, y como limitación de este estudio, estos datos no serían extrapolables a otros grupos de estudiantes de nuevo ingreso en otro contexto normalizado, fuera de la incidencia del nuevo coronavirus SARS-Cov-2. Por último y a pesar de que en general los valores de nuestros alumnos/as se han mantenido como normales, si se observa cierto grado de estrés y ansiedad cuando se controla la edad de los participantes. Se requiere por tanto de más estudios que evalúen las tres subescalas tratadas en este trabajo y en el contexto de enseñanza dual en el que nos encontramos en la actualidad.

5. CONCLUSIONES

Los niveles de depresión, ansiedad y estrés medidos con el DASS-21 en estudiantes universitarios de nuevo ingreso se encontraron dentro de valores considerados como normales. Cuando se tuvo en cuenta el factor género no se observó ninguna correlación ni diferencias significativas con entre hombres y mujeres. Sí se observó dicha correlación y ciertas diferencias cuando se utilizó la variable de agrupación edad, donde los estudiantes más mayores reportan niveles de depresión y ansiedad, mientras que el estrés es mayor entre los más jóvenes.

REFERENCIAS

- Ali, I., y Alharbi, O. M. (2020). COVID-19: Disease, management, treatment, and social impact. *Science of the Total Environment*, 138861. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138861>
- Antúñez, Z., y Vinet, E. V. (2012). Escalas de depresión, ansiedad y Estrés (DASS-21): Validación de la Versión abreviada en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Terapia psicológica*, 30(3), 49-55. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082012000300005>
- Bayram, N., y Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social*

- psychiatry psychiatric epidemiology*, 43(8), 667-672.
<https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- Casas-Rojo, J., Antón-Santos, J., Millán-Núñez-Cortés, J., Lumbreras-Bermejo, C., Ramos-Rincón, J., Roy-Vallejo, E., Artero-Mora, A., Arnalich-Fernández, F., García-Bruñén, J., y Vargas-Núñez, J. (2020). Características clínicas de los pacientes hospitalizados con COVID-19 en España: resultados del Registro SEMI-COVID-19. *Revista Clinica Espanola*. <https://doi.org/10.1016/j.rce.2020.07.003>
- Chicharro, J. L., y Mojares, L. M. L. (2008). *Fisiología clínica del ejercicio*. Ed. Médica Panamericana.
- Dalky, H. F., y Gharaibeh, A. (2019). Depression, anxiety, and stress among college students in Jordan and their need for mental health services. *Nursing forum*,
- Daza, P., Novy, D. M., Stanley, M. A., y Averill, P. (2002). The depression anxiety stress scale-21: Spanish translation and validation with a Hispanic sample. *Journal of Psychopathology Behavioral Assessment*, 24(3), 195-205.
<https://doi.org/10.1023/A:1016014818163>
- De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Debate universitario*, 8(16), 67-71.
- Dratva, J., Zysset, A., Schlatter, N., von Wyl, A., Huber, M., y Volken, T. (2020). Swiss university students' risk perception and general anxiety during the COVID-19 pandemic. *International journal of environmental research public health* 17(20), 7433. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207433>
- Evans, D., Borriello, G. A., y Field, A. P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. *Frontiers in Psychology*, 9, 1482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482>
- Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Lemos-Giráldez, S., y Muñiz, J. (2010). Propiedades psicométricas de la depression anxiety and stress scales-21 (dass-21) en universitarios españoles. *Ansiedad y Estrés*, 16.
- Gao, W., Ping, S., y Liu, X. (2020). Gender differences in depression, anxiety, and stress among college students: a longitudinal study from China. *Journal of affective disorders*, 263, 292-300. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.121>

- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., y Cook, P. (2020). Parents' Experiences with Remote Education during COVID-19 School Closures. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- García-Peñalvo, F. J. (2020). El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- González, L. Z. T., Guevara, E. G., Nava, M. G., Estala, M. A. C., García, K. Y. R., y Peña, E. G. R. (2019). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 17(4), 41-47. <https://doi.org/10.1023/a:1016014818163>
- Jurado, M. d. M. M., Herrera-Peco, I., del Carmen Pérez-Fuentes, M., y Linares, J. J. G. (2020). Análisis de la amenaza percibida por la COVID-19 en población española. *Atencion primaria*, 52(7), 515-516. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.05.001>
- Lovibond, S. H., y Lovibond, P. F. (1996). *Manual for the depression anxiety stress scales*. Psychology Foundation of Australia.
- Macaya, F., Espejo, C., Valls, A., Fernández-Ortiz, A., González del Castillo, J., Martín-Sánchez, F. J., Runkle, I., Rubio, M. A., Espejo Paeres, C., y Rubio Herrera, M. Á. (2020). Interacción entre la edad y el déficit de vitamina D en la COVID-19 grave. *Nutricion Hospitalaria*, 37(5). <https://doi.org/10.20960/nh.03193>
- Marelli, S., Castelnuovo, A., Somma, A., Castronovo, V., Mombelli, S., Bottoni, D., Leitner, C., Fossati, A., y Ferini-Strambi, L. (2020). Impact of COVID-19 lockdown on sleep quality in university students and administration staff. *Journal of Neurology*, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s00415-020-10056-6>
- McGee, C., Ward, R., Gibbons, J., y Harlow, A. (2003). Transition to secondary school: A literature review. *Report to the Ministry of Education. Hamilton, University of Waikato, New Zealand*.
- McGhie, V. (2017). Entering university studies: identifying enabling factors for a successful transition from school to university. *Higher Education*, 73(3), 407-422. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0100-2>
- Morton, S., Mergler, A., y Boman, P. (2014). Managing the transition: The role of optimism and self-efficacy for first-year Australian university students. *Journal of*

- Psychologists Counsellors in Schools*, 24(1), 90-108.
<https://doi.org/10.1017/jgc.2013.29>
- Nel, C., Troskie-de Bruin, C., y Bitzer, E. (2009). Students' transition from school to university: Possibilities for a pre-university intervention. *South African Journal of Higher Education*, 23(5), 974-991.
- Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., Agha, M., y Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. *International journal of surgery*, 78, 185.
<https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2020.04.018>
- Organización mundial de la salud, O. (2020). *Tema de Salud*.
<https://www.who.int/topics/depression/es/#:~:text=La%20depresi%C3%B3n%20es%20un%20trastorno,cansancio%20y%20falta%20de%20concentraci%C3%B3n.>
- Pak, A., Adegboye, O. A., Adekunle, A. I., Rahman, K. M., McBryde, E. S., y Eisen, D. P. (2020). Economic consequences of the COVID-19 outbreak: the need for epidemic preparedness. *Frontiers in public health*, 8.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00241>
- Pérez Abreu, M. R., Gómez Tejeda, J. J., y Dieguez Guach, R. A. (2020). Características clínico-epidemiológicas de la COVID-19. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(2). <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.02.001>
- Provincial, N. F., Sánchez, G. J., y Mondurrey, J. C. (2020). Evaluación del estrés académico y de la salud general en estudiantes de primer curso universitario de la Facultad de Ciencias de la Salud de Zaragoza. *Enfermería Docente*, 33-41.
- Reddy, K. J., Menon, K. R., y Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among University students. *Biomedical Pharmacology Journal*, 11(1), 531-537.
<https://doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Ribeiro, I. J., Pereira, R., Freire, I. V., de Oliveira, B. G., Casotti, C. A., y Boery, E. N. (2018). Stress and quality of life among university students: A systematic literature review. *Health Professions Education*, 4(2), 70-77.
<https://doi.org/10.1016/j.hpe.2017.03.002>
- Rodríguez, L. J. C. (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>.
- Rosner, B. (2015). *Fundamentals of Biostatistics*. Cengage Learning.

- 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). <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Shamsuddin, K., Fadzil, F., Ismail, W. S. W., Shah, S. A., Omar, K., Muhammad, N. A., Jaffar, A., Ismail, A., y Mahadevan, R. (2013). Correlates of depression, anxiety and stress among Malaysian university students. *Asian journal of psychiatry*, 6(4), 318-323. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2013.01.014>
- Sher, L. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on suicide rates. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113(10), 707-712. <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcaa202>
- Sierra, J. C., Ortega, V., y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista mal-estar e subjetividade*, 3(1), 10-59.
- Symonds, J. E., y Galton, M. (2014). Moving to the next school at age 10–14 years: An international review of psychological development at school transition. *Review of Education*, 2(1), 1-27. <https://doi.org/10.1002/rev3.3021>
- Valiente, C., Vázquez, C., Peinado, V., Contreras, A., Trucharte, A., Bentall, R., y Martínez, A. (2020). *VIDA-COVID-19. Estudio nacional representativo de las respuestas de los ciudadanos de España ante la crisis de Covid-19: respuestas psicológicas.* .
- Wahed, W. Y. A., y Hassan, S. K. (2017). Prevalence and associated factors of stress, anxiety and depression among medical Fayoum University students. *Alexandria Journal of medicine*, 53(1), 77-84. <https://doi.org/10.1016/j.ajme.2016.01.005>

CAPÍTULO 131

LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS

Ana Eva Rodríguez-Bravo

1. INTRODUCCIÓN

La relación familia-escuela se asienta en el derecho natural de las familias en la educación de sus hijos e hijas y se concreta en los derechos individuales y colectivos, que reconocen su libertad a elegir centro educativo, estar informados y recurrir determinados aspectos y participar en ella (Egido, 2014; Navaridas y Raya, 2012). El ejercicio del derecho colectivo a la participación, que contribuye a la democratización del funcionamiento de las escuelas, ha sido ampliamente reconocido e impulsado en los países europeos a través de diferentes reformas, existiendo un marco legal consolidado de estructuras y organismos que la promueven. En las últimas décadas esta relación se torna aún más relevante, la participación de las familias en la escuela es definida como un indicador de calidad educativa (Comisión Europea, 2000) por los beneficios que tiene sobre el rendimiento académico, la reducción del absentismo, la mejora de los hábitos de estudio y la satisfacción de los padres con la labor docente de los profesores y el funcionamiento del centro (Reparaz y Naval, 2014).

La implicación parental (*parent involvement o parent engagement*), terminología más actual para referirse a su participación, se identifica como uno de los elementos clave para conseguir el éxito educativo, siendo su promoción una estrategia necesaria a estimular. Esta estrategia implica una forma de entender la relación familia-escuela desde un enfoque sistémico (Bronfenbrenner, 1987), en el que los distintos elementos que participan en la educación interaccionan y se influyen mutuamente en un flujo permanente de comunicación y ajuste. Desde esta perspectiva, la relación familia-escuela se define como bidireccional y simétrica; entendiendo que “para educar hoy es imprescindible un trabajo en red entre familias, docentes y comunidad. Nadie puede pretender educar en solitario o, peor aún, en contra de los demás agentes” (Collet y Tort,

2017, p. 14). Asimismo, la participación de las familias se concibe como una competencia parental que los centros educativos tienen la responsabilidad de contribuir a desarrollar, a través de las decisiones y acciones de sus equipos directivos y docentes (Rodríguez-Triana & Suárez-Ortíz, 2019; Torío-López, Peña-Calvo, García-Pérez e Inda-Caro, 2019); sin obviar la influencia que ejercen los recursos disponibles en cada familia sobre la posibilidad de desarrollar en la práctica real dicha implicación (Alonso, 2019).

Varios son los modelos teóricos desarrollados como marco de referencia para el desarrollo programas y actuaciones por parte de los centros educativos orientados a estimular la implicación parental. Entre ellos es posible destacar, siguiendo a Álvarez (2019), los siguientes : Modelo de Esferas superpuestas de influencia (Epstein, 1990, 1995, 2011; Epstein et al, 2002, 2004, 2006); Modelo Syneducation (Mylonakou y Kekes, 2005, 2007); Modelo Bipiramidal jerarquizado (Hornby, 1990).

El interés por mejorar la implicación parental de las familias ha sido una constante en las últimas dos décadas en los países europeos, impulsando: a) políticas destinadas a estimular la participación de todas las familias, con especial atención a las familias de origen inmigrante, minorías étnicas o con menos recursos; b) iniciativas como la creación del Observatorio europeo de la participación de los padres en la educación o la Red europea de “Cooperación entre padres y escuela” (COPASCH); y c) proyectos como *Includ-ed* (2006), *Involve Parents-Improve School* (2007) o *Indicadores de participación de los padres en la enseñanza obligatoria* (2011).

Sin embargo, la suspensión de las clases presenciales durante la primera ola del COVID-19 en la primavera de 2020, transformó este interés de forma sustancial, el logro de la implicación parental dejó de ser un ideal al que tender y una estrategia de actuación a fomentar en aras de una mayor calidad educativa, para convertirse en una necesidad de primer orden a cubrir si se quería garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas. Sin las familias, la continuidad del proceso de aprendizaje escolar no hubiese sido posible, pues “en la distancia se ha hecho patente que el aprendizaje necesita tutorización, orientación, guía y vínculo” (Muñoz y Lluch, 2020).

La suspensión de las clases presenciales transmutó el rol de las familias en el proceso de aprendizaje que desarrollan sus hijos e hijas a través de la escuela, situándolas aún más como agentes activos de dicho proceso; tarea que vino a sumarse a aquellas de cuidado y buen trato que se vinculan a sus responsabilidades filiales, de primera educación y estimulación socio-afectiva. Esta transformación tuvo lugar de forma brusca, acelerada,

sin anticipación, sin facilitar a los centros educativos y sus docentes el tiempo y los recursos necesarios para: atender, como se hubiese deseado, las necesidades reales y sentidas de las familias; planificar y programar una respuesta educativa coordinada y ajustada en sus demandas; y desarrollar acciones de asesoramiento a las familias sobre estrategias eficaces de enseñanza-aprendizaje. Más que nunca se hizo patente la necesidad de establecer objetivos comunes entre familias y escuela, favoreciendo un diálogo permanente como espacio de encuentro y relación (Parody, et al, 2019).

El objetivo general de este trabajo es aproximarnos al conocimiento de la relación familia-escuela en el contexto de la suspensión de las clases presenciales acontecida en España durante la primera ola del COVID-19, a partir de la información aportada por 104 familias sobre:

- a) Las acciones desarrolladas por los centros educativos de sus hijos e hijas durante ese periodo.
- b) Las acciones asumidas por las familias para dar sostenibilidad al modelo de enseñanza-aprendizaje desarrollado por los centros educativos.
- c) La valoración que realizan las familias del modelo de enseñanza-aprendizaje aplicado por los centros educativos.
- d) Las acciones que estas familias hubiesen deseado que desarrollasen los centros educativos de sus hijas e hijos y, en consecuencia, han echado en falta.

2. MÉTODO

En este trabajo se presentan la información recogida a través de una actividad voluntaria desarrollada en el marco de la asignatura Sociedad, Familia y Educación impartida en el Certificado Oficial de Formación Pedagógica y Didáctica en Formación Profesional y Deportiva de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), durante el segundo semestre del curso 2019/20. El propósito de la actividad fue ayudar a los estudiantes a profundizar en la comprensión de la relación familia y escuela, uno de los temas centrales de la asignatura, a partir del acercamiento a la realidad existente. Los estudiantes actuaron como dinamizadores de la recogida de información.

2.1. Participantes

Los participantes en la recogida de información fueron padres y madres con hijos e hijas, escolarizados en etapas preuniversitarias. En total se logró recabar la participación de 104 personas.

El perfil de los participantes queda definido por los siguientes datos. Un 52% de los participantes residía en la Comunidad de Madrid frente a un 48% que lo hacía en otras Comunidades Autónomas (Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Galicia, Navarra y País Vasco). Mayoritariamente fueron mujeres (76%), solo un 24% de los participantes fueron hombres. Por otro lado, más de dos tercios (70,2%) tenían edades comprendidas entre los 40 y 49 años, mientras que algo más de un quinto (21,1%) se situaba entre los 30 y 39 años y un 8,7% entre 50 y 55 años. El 57,8% fueron personas con estudios universitarios, un 36,5% tenía estudios de formación profesional, un 3,8% estudios secundarios postobligatorios y un 2,8% estudios de enseñanza obligatoria.

Los participantes representan fundamentalmente a familias con un solo hijo o hija (44%) o dos (46,1%), únicamente el 9,6% tenía más de tres hijos. Su elección de tipo de centro educativo, en un 63,5% se correspondía con la enseñanza concertada, en un 31,7% con la enseñanza pública y en un 5,8% con la enseñanza privada. En cuanto a la etapa de escolarización destacar que un 74% tenía hijos e hijas escolarizados en las etapas de primaria (31,7%) e infantil (20,2%), o en ambas etapas (22,1%); un 13,5% en primaria y ESO, un 2,9% en etapas de secundaria (ESO y Bachillerato), proporción que coincide con la de hijos e hijas escolarizados en infantil y la ESO (2,9%).

Por último, señalar que los participantes mostraron en gran medida un elevado grado de satisfacción con los centros educativos de sus hijas e hijos, pues un 54,8% se manifestó muy de acuerdo al preguntarles si la relación con el centro educativo de sus hijos e hijas es buena y un 31,7% de acuerdo; solo un 11,5% se manifestó poco de acuerdo con esta afirmación y un 1,9% no estar nada de acuerdo.

2.2. Instrumento

El instrumento de recogida de información consistió en un cuestionario semi-estructurado elaborado ad-hoc para los propósitos de la actividad. Constó de veinte preguntas, las nueve primeras aportaron información para la caracterización

sociodemográfica de la muestra y conocer su vínculo con la institución educativa en la que están escolarizados sus hijos e hijas, las once preguntas restantes remiten a indicadores vinculados a los cuatro objetivos específicos previamente definidos.

Esta actividad se planteó como una experiencia piloto, los resultados obtenidos han permitido el diseño de una prueba de evaluación continua (PEC) en el marco de la asignatura Sociedad, Familia y Educación que se imparte en el Master Oficial de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas de la UNED, durante el primer semestre del curso 2020/21.

2.3. Procedimiento

La aplicación del cuestionario fue on-line y se realizó a través de la herramienta Google Form, que permite el diseño y administración de formularios de encuesta para consultar la opinión de un grupo de población y obtener estadísticas a partir de los datos recogidos. La recogida de información tuvo lugar durante la primera quincena del mes de junio de 2020.

3. RESULTADOS

El primero de los objetivos específicos de nuestro estudio, nos orienta a obtener una descripción de las acciones desarrolladas por los centros educativos durante la suspensión de las clases presenciales en la primera ola del COVID-19. Para ello adoptamos como indicadores las siguientes preguntas del cuestionario: a) *¿Se ha puesto en contacto contigo el centro educativo de tu/s hij@/s desde que se suspendieron las clases presenciales?*; b) *En caso afirmativo, ¿cuándo se puso en contacto?*; c) *¿Para qué se puso en contacto?*; d) *¿Qué acciones está desarrollando el centro educativo para apoyar la educación de tu/s hij@/s desde la suspensión de las clases presenciales?* Las dos últimas preguntas eran de respuesta múltiple, lo que permitió que los participantes identificasen más de un motivo de contacto y acciones desarrolladas por los centros educativos.

El 99% de los padres y madres participantes indican que el centro educativo se puso en contacto con motivo de la cancelación de las clases presenciales; en el 51,2% de los casos esta comunicación fue inmediata y en el 31,7% tuvo lugar durante la primera

semana, mientras que para un 10,6% este contacto se produjo durante el primer mes y para el 5,8% pasado el primer mes.

Los motivos del contacto establecido por los centros educativos y las acciones desarrolladas durante la suspensión de las clases presenciales, quedan recogidos en las tablas 1 y 2 respectivamente, ordenados en función del número de veces que han sido mencionados en las respuestas aportadas por los participantes.

Tabla 1.

¿Para qué se puso en contacto?

Acciones desarrolladas	Nº respuestas
Aportar información específica sobre cómo se iba a proceder y trabajar desde el momento en el que se cancelaron las clases presenciales	48
Transmitir información general sobre la situación provocada por el COVID-19 y las medidas adoptadas	40
Facilitar actividades y materiales para que los estudiantes continuasen su proceso de aprendizaje desde casa	22
Interesarse por el estado de la familia y los niños	13
Desarrollar acciones de tutoría y seguimiento del alumno	7
Facilitar equipos informáticos y libros	3

Tabla 2.

¿Qué acciones está desarrollando el centro educativo para apoyar la educación de tu/s hij@/s desde la suspensión de las clases presenciales?

Acciones desarrolladas	Nº respuestas
Ha facilitado materiales didácticos específicos (fichas, videoclases, recursos online, etc.)	93
Ha enviado información general (decisiones adoptadas, horarios, contenidos a trabajar, etc.)	76
Ha facilitado apoyo individualizado a través del/de la tutor/a (llamadas, tutorías, seguimiento, etc.)	68

Ha facilitado apoyo individualizado a través del Departamento de Orientación	22
Ha organizado chalas, seminarios, talleres sobre estrategias para afrontar la situación	16
Otras	13
No ha desarrollado ninguna acción	2

El segundo de los objetivos específicos planteados, por su parte, busca complementar esta descripción con la identificación de las acciones asumidas por las familias encuestadas para dar sostenibilidad al modelo de enseñanza-aprendizaje desarrollado por sus centros educativos, a partir de las respuestas a la pregunta de opción múltiple *¿Cómo estás apoyando a tu/s hij@/s en su aprendizaje desde que se suspendieron las clases presenciales?* La tabla 3 recoge las acciones que han sido identificadas, ordenadas en función de número de veces que han sido mencionadas en las respuestas de los padres y madres participantes.

Tabla 3.

¿Cómo estás apoyando a tu/s hij@/s en su aprendizaje desde que se suspendieron las clases presenciales?

Acciones desarrolladas	Nº respuestas
Resuelvo dudas	60
Explico contenidos que no están claros y son nuevos	46
Ayudo en la planificación de los tiempos y la distribución de las tareas	45
Acompaño durante la realización de las tareas	44
Imprimo las fichas u otros materiales de estudio enviados por el centro educativo	41
Ayudo con la conexión de las videoclases y el uso de plataformas virtuales de comunicación	24
En todo lo anterior	19
En nada, no es necesario es muy autónomo	6

Otras (fotografiar y grabar trabajos, búsqueda y desarrollo de actividades alternativas específicas, preguntar contenidos, etc.)	9
--	---

En tercer lugar, nos planteamos conocer la valoración que realizan las familias encuestadas del modelo de enseñanza-aprendizaje desarrollado por sus centros educativos. Al respecto tomamos como indicadores las siguientes cinco preguntas del cuestionario: a) *¿El centro educativo está siendo un gran apoyo en la educación de mi/s hij@/s desde que se suspendieron las clases presenciales?*; b) *¿Cómo valorarías el aprendizaje que tu/s hij@/s están realizando desde casa?*; c) *¿Cómo valorarías la forma en la que tu/s hij@/s está/n viviendo la experiencia de seguir sus clases desde casa?*; d) *¿Cómo valorarías el volumen de tareas realizadas a diario por tu/s hij@/s durante este periodo?*; e) *¿El centro educativo de mi/s hij@/s está reconociendo y valorando la labor de apoyo que las familias estamos realizando desde que se suspendieron las clases presenciales?*

En su gran mayoría los padres y madres participantes se manifestaron totalmente de acuerdo (35,6%) y muy de acuerdo (35,6%) cuando se les solicitó que valorasen si el centro educativo estaba siendo un gran apoyo en la educación de sus hijos e hijas durante la suspensión de las clases presenciales; en contrapartida un 21.2% se mostró poco de acuerdo al respecto y un 8,6% nada de acuerdo.

Por otra parte, la valoración del aprendizaje que realizaron sus hijos e hijas durante dicho periodo es bastante positiva, pues un 55,8% lo valoró bien y un 14,4% muy bien frente a un 23,1% que lo valoró regular y un 6,7% mal. Similares son las valoraciones respecto a cómo estaban vivenciando sus hijos e hijas la experiencia de seguir las clases desde casa, en un 48% de los casos la valoración fue bien, en un 14.4% muy bien, un 27% valoró la experiencia como regular y un 10,6% mal.

En cuanto al volumen de tareas realizadas a diario por sus hijas e hijos, el 50% de los participantes coincidió en valorarlo como alto y un 20,3% incluso como muy alto, un 26% como bajo y solo un 3,8% como muy bajo.

Asimismo, casi las tres cuartas partes de los participantes en la investigación manifestaron estar de acuerdo (44,2%) o muy de acuerdo (29,8%) al opinar sobre si el centro educativo de sus hijas e hijos estaba valorando y reconociendo la labor realizada

por las familias desde que se suspendieron las clases presenciales; sin embargo, un 19,2% indicó estar poco de acuerdo y un 6,7% nada de acuerdo.

El último de los objetivos que nos planteábamos fue definir qué acciones hubiesen deseado las familias que desarrollasen sus centros educativos y, por tanto, han echado en falta. Al respecto se planteó una pregunta abierta orientada a recoger la opinión de los padres y madres participantes. La tabla 4 recoge las principales categorías que resumen las respuestas aportadas.

Tabla 4.

¿Qué acciones te hubiese gustado que realizara el centro educativo de tu/s hij@/s para facilitar tu labor de apoyo a su educación durante el confinamiento?

Acciones desarrolladas	Nº respuestas
Alta satisfacción con la labor desarrollada por el centro educativo, no se echó en falta ninguna acción	34
Mayor seguimiento de la evolución de los niños, atención más individualizada, explicación contenidos y actividades	15
Más videoclases y videollamadas	14
Mayor orientación, apoyo y seguimiento a los padres	11
Más información y claridad en los objetivos mínimos a cubrir durante el periodo, tareas y entregas a realizar	8
Mayor organización y coordinación entre el profesorado	6
Más preparados en TIC	5
Menos tareas y presión con las entregas	4
Mayor comprensión de la realidad familiar (esfuerzo conciliación, falta de recursos tecnológicos)	3
No lo saben	3
Mismo horario que cuando asistían presencialmente	2
Reducción de los grupos de clase para una atención virtual de mayor calidad	1
Materiales didácticos	1

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La información aportada por las familias participantes en la recogida de información descrita en este trabajo, permite identificar que en todos los casos los centros educativos contactaron con ellas, pudiendo calificarse este contacto de ágil pues en un 82,9% de los casos tuvo lugar o de forma inmediata o durante la primera semana. Ese primer contacto tuvo como finalidad fundamental aportar información, bien de carácter específico sobre cómo se iba a proceder y trabajar desde ese momento o bien de carácter más general sobre la situación sanitaria existente y las medidas adoptadas. En algunos casos este primer contacto se orientó directamente a facilitar actividades y materiales para que los estudiantes continuasen su proceso de aprendizaje desde casa, y solo en unos pocos casos se centró en interesarse por el estado de la familia y los niños.

Las actividades realizadas en mayor medida por los centros educativos fueron, en opinión de las familias consultadas, tres: a) facilitar materiales didácticos específicos, b) enviar información de carácter general y c) apoyo individualizado a través del tutor/a del cada grupo. Mucho más minoritarias fueron las acciones de apoyo individualizado a través del Departamento de Orientación o el desarrollo de acciones más novedosas y vinculadas a la realidad existente como el desarrollo de charlas, seminarios y talleres para afrontar la situación emergente.

Siguiendo los modelos de Epstein (1990, 1995, 2011) y Hornby (1990) , citados por Álvarez (2019), se observa que los centros educativos de las familias encuestadas centraron sus esfuerzos en dar respuesta a las necesidades de comunicación que entendieron que podían tener las familias y en activarlas como recurso de apoyo a la labor docente, quedando otras áreas de participación e implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas más desatendidas, como la de orientar y apoyar a las familias en el desarrollo de sus competencias parentales y el ejercicio positivo de las mismas.

Por otra parte, el análisis de las acciones desarrolladas por familias participantes permite identificar que ellas desarrollaron buena parte de las labores pedagógicas y didácticas propias de la escuela y sus docentes, pues tuvieron que asumir como propias: la resolución de dudas, la explicación de contenidos nuevos o que no estaban claros, la planificación de tiempos y tareas y el acompañamiento durante la realización de las mismas; así como otras tareas de soporte como imprimir fichas y materiales o ayudar con

la conexión a videoclases o en el uso de plataformas virtuales. El desempeño de estas labores por parte de las familias, sin lugar a dudas, puede destacarse como un elemento clave que ha permitido sostener el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la suspensión de las clases presenciales; son reflejo de la importancia del trabajo en red en educación (Collet y Tort, 2017), también destacan la relevancia de los procesos de tutorización, orientación y guía y la existencia de una relación de vínculo en el aprendizaje (Muñoz y Lluch, 2020).

Resulta interesante conocer que una proporción elevada de las familias consultadas (74%) sienten que el esfuerzo y labor que realizaron durante este periodo como recurso de apoyo a la labor docente, han sido valorados y reconocidos por los centros educativos de sus hijas e hijos. Una proporción similar (71,2%) valora también positivamente el apoyo que les ha aportado el centro educativo para dar continuidad a la educación de sus hijos e hijas en dichas circunstancias y un tercio (32,7%) ha mencionado estar totalmente satisfechos con la labor realizada por el centro, no echando en falta ninguna acción por su parte.

Altos niveles de satisfacción quedan reflejados también en cómo valoran las familias el aprendizaje realizado por sus hijos e hijas y la forma en que están vivenciando la experiencia de seguir las clases desde casa, el porcentaje de familias que aportan una valoración de “muy bien” o “bien” en el primer caso es del 70,2% y en el segundo caso del 62,4%. En contrapartida cabe señalar también que el volumen de tareas realizado a diario lo valoran fundamentalmente como alto (50%) o muy alto (20,3%).

Estos datos remiten a la existencia de una alta motivación en las familias participantes a implicarse en la educación de sus hijos, motivación que es necesaria para lograr su participación real, tal y como apuntan Reparaz y Naval (2014); pues se observa la existencia de los tres pilares que, siguiendo a estas autoras, sostienen esta motivación: alineamiento con los intereses y objetivos promovidos por el centro educativo; reconocimiento social y sentimiento de pertenencia; y c) percepción de que el esfuerzo está resultando útil.

A modo de reflexión final, destacar algunos aspectos mencionados por las familias que remiten a posibles áreas sobre las que reflexionar para ser revisadas e incorporar mejoras: a) seguimiento más continuado de la evolución de los niños, atención más individualizada y más atención a la explicación de contenidos y actividades; b) mayor número de videoclases y videollamadas; c) mayor orientación, apoyo y seguimiento a los

padres; d) mayor organización y coordinación entre el profesorado; e) propuestas educativas más innovadoras; f) mayor preparación de los centros y profesores en TIC; g) más información y claridad respecto a los objetivos mínimos a cubrir, tareas a desarrollar y entregas a realizar; h) menos tareas y presión con las entregas; i) mayor comprensión de la realidad familiar; j) horarios similares al presencial; k) reducción de los grupos de clase para una atención virtual de mayor calidad. De entre ellos queremos destacar el que hace referencia a una *mayor orientación, apoyo y seguimiento a los padres*, por vincularse a la comprensión de la participación e implicación educativa de las familias en la educación de sus hijos e hijas como una competencia parental a desarrollar; competencia que los centros educativos tienen la responsabilidad de estimular (Rodríguez-Triana y Suárez-Ortíz, 2019; Torío-López, et ál., 2019).

REFERENCIAS

- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30, 0210-2773. <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/article/view/13292>
- Alonso, C. (2019). Implicación parental, capital cultural y trayectoria filial. Prácticas y estrategias discursivas. *Revista Internacional de Sociología* 77(3), 1-13. 0034-9712. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.024>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Collet, J. y Tort, A. (2017). *Escuela, familias y comunidad*. Barcelona: Octaedro.
- Comisión Europea. (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de participación de las familias en los sistemas educativos europeos (35-56). En: Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: MEC
- 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), 2254-3139. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>

- Navaridas, F. y Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada* 20, 223-248. ISSN: 1137-8654.
- Parody, L.M. et al. (2019). El desafío educativo del siglo XXI: relevancia de la cooperación entre familia y escuela. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* 12(24), 19-29. ISSN: 1988-7701.
- Rodríguez-Triana, Z.E. & Suárez-Ortiz, J.L. (2019). Escuelas familiares. Una experiencia favorecedora para el desarrollo humano. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado* 22(3), 127-138. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.390161>
- Reparaz, C. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias (21-34). En: Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familia en la educación escolar*. Madrid: MECD
- Torío-López, S., Peña-Calvo, J.V, García-Pérez, O. y Inda-Caro, M. (2019). Evolución de la parentalidad positiva: estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación 9parental. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado* 22(3), 109-126. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389621>

CAPÍTULO 132

SERVICE-LEARNING TO FIGHT AGEISM

Carmen Requena, Estela González, y Paula Álvarez-Merino

1. INTRODUCTION

Acquaintance with any realm of reality usually implies the acquisition of background or presuppositional information. Acquaintance with age differences and contrasts is not an exception. In fact, it has been found that persons living close to older adults, both within the family context or out of it, tend to show more positive attitudes towards older persons. In this regard, the “inter-group contact hypothesis” developed by the psychologist Allport (1967) stands out among other theoretical models. According to this model, persons change their negative attitudes to other groups of persons when they interact with them under certain conditions, including the development of horizontal relations, cooperation from shared objectives and the establishment of friendship relations, as it has been later confirmed by other authors like (Pettigrew et al., 2011).

Motivated by the benefits of mutual acquaintance, myriads of educative intergenerational activities have been promoted and developed to contact older with younger persons. In societies excluding older persons from spaces of significant activity, these educative intergenerational proposals are extremely valuable to improve contact and mutual appraisal (Nelson, 2016).

However, the mere contact and mutual acquaintance between generations does not imply the reduction of negative prejudices and a positive change in perceptions and attitudes for each group to the other. A number of experimental results show that mutual acquaintance is insufficient to block ageist beliefs and attitudes. An illustrative study in this kind of setting was developed by Argentinian psychology students, whose ageist attitudes were evaluated following several standardised instruments measuring explicit and implicit attitudes towards older persons. During the experiment, the students contacted older persons in programmed and spontaneous activities which gave them the chance to know these persons in certain depth, interact with and listen to them and share

their mutual perceptions. The researchers found that the students' explicit attitudes and beliefs were modified, but not their implicit attitudes and beliefs, which resisted any change and remained invariable in the medium term (Greenwald & Lai, 2020). Similar results were found in other cultural contexts (Sipocz et al., 2020).

Stereotypes are attributions of properties or categories to objects or events based on some of their salient features. Attributed properties are usually cognitive, biological or teleological, while persons are the main objects of attributions. Gender, race and age are putative salient features raising traditional sources of stereotypes among humans. Some stereotypes are based on false attributions originated in putative salient features. Such stereotypes are prejudices or ill-founded attributions of negative values. Other stereotypes are based on accepted attributions and are cognitively useful as categorizing tools (Buchtel, 2014); or as mental containers (Bernhold, 2020). Not all stereotypes are equally rooted in our conceptual schemes. Most of them are explicit, easily learnable and amendable with practice and education. Contrastingly, implicit stereotypes are deeply rooted in other categories, sometimes even presupposed by most of them. For example proper names and natural kinds are conceived as rigid or necessarily linked to objectual or essentialist language⁵⁴. The impact of psychological essentialism on categorization (Loughman & Haslam, 2018) and objectification (Gray et al., 2014) of humans is a main open problem.

An ageist stereotype attributes cognitive and evaluative properties to persons in terms of their manifest age. Since manifest age is not a reliable source of attributions, ageist stereotypes are in general prejudices or false attributions. There are a number of instruments to measure age-related stereotypes, like the Facts on Aging Quiz (Palmore, 1998) and the Aging Semantic Differential (Polizzi, 2003). These scales are still useful as psychometric research tools, granted the proper magnitude and representability of their samples (Erickson, 2019). An alternative to explicit ageist stereotypes is to formulate age-related needs in terms of age-transversal necessities. All ages have needs: the unemployed, students, people who cope with depressive symptoms or physical limitations, and older persons (Hoxmeier & Lenk, 2020). Ageing itself is an age-transversal phenomenon, since there is ageing at all ages⁵⁵. However, not all ageist stereotypes are easily avoided. Some persons experiment a "cascade effect" determined

⁵⁴ The semantical phenomenon of "rigidity" is first defined as a modal concept in (Kripke, 1980).

⁵⁵ <http://envejecimientoentodaslasedades.unileon.es/primera-generacion.html>

by the accumulation of negative ageist stereotypes which may cause negative effects in themselves when they are old (DeFelippo & Dee, 2019). The perpetuation of negative attributes related to ageing and older persons is often a labelling problem, since ageing is labelled as “social problem”, as a “fragile age”, as “dependant” and “ill”. Ageist labels may implicitly remain in individual and collective minds and sometimes are unwillingly promoted by professionals, media and academic environments (Karla et al., 2017). Implicit ageist stereotypes are presupposed in other categories, and this fact explains why they are not learnable or amendable with acquaintance, example and instruction. An additional step is needed to handle implicit and rigid stereotypes, and this is the educative role of service learning (Bringle & Clayton, 2020).

2. SERVICE-LEARNING AS AN INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICE

John Dewey (1916) is acknowledged as the creator of the theoretical rationale for contemporary academic service-learning: “Experience is better than a ton of theory because it is only in experience that any theory has vital and verifiable experience”. This author argued for the advantages of offering significant experiences with which students can acquire knowledge and develop abilities to solve real world problems. Dewey's proposal is to incorporate concrete experiences into the learning process with an ulterior critical reflection on the experience (Eyler, 2019).

The success of Service-Learning (S-L) as a powerful strategy able to improve learning and foster an engaged citizenship against ageism is well documented (Murdoch et al., 2017). In fact, research showed that students taking part in Service-Learning programs obtain better academic records, increase their self-efficacy, enrich their personal identity, their social conscience, self-confidence and are more aware of their civic and ethical responsibilities towards the sociocultural context where they live (Battistoni, 2017). An example of this kind of initiative is the project led by O’Meara (2013) which offers a special course within the university honour’s program, designed for students who have already demonstrated their aptitude to achieve academic excellence. This four year program admits 500 first year students and requires that each participant completes a minimum of 21 hours of formation in activities related to race, gender or age discrimination to raise social and civic responsibility and sensitivity. These

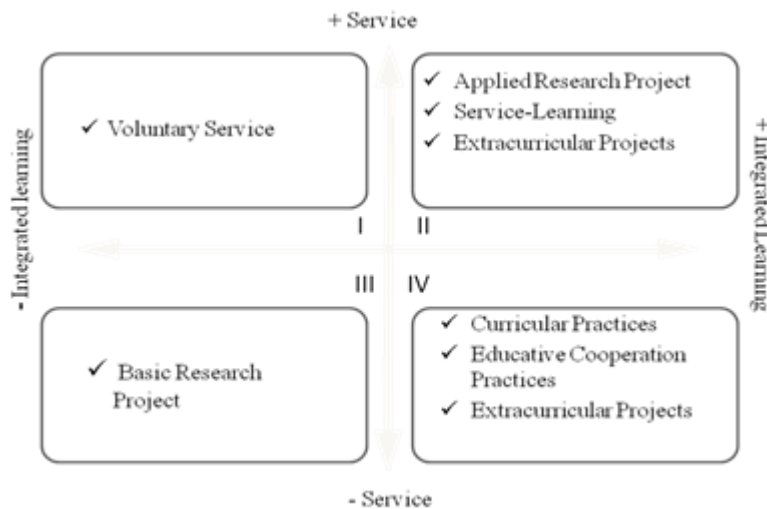
students act as models for future students, motivate the success of other learner and uphold their self-image as excellent students.

Community Service Model

Not all community services qualify as S-L activities, since without any previous academic formation including classrooms activities and textual or study materials, such activities won't be examples of learning methodology but rather of a volunteering project (Ruíz, 2019). We propose to integrate in one S-L model the two main already established procedures to measure both the academic and assistance import of S-L programs. The first one was defined at the learning research and education centre “Service Learning Center 2000” at Stanford University and measures the academic involvement in a given service. The second one is the Andrew Furco model, named after the director of the Research and Development Center at Berkeley University, which measures the societal impact of academic activities (Figure 1).

Figure 1.

Gradients Model of Service-Learning projects.



Quadrant I. Corresponding to high commitment activities in the community, but loosely integrated in academic learning.

Quadrant II. Explicitly qualified as S-L activity

Quadrant III. Practices oriented to complete the curricular formation of students. They don't have the objective of servicing the community.

Quadrant IV. Projects associated with docents but disconnected from the student

A service-learning activity is characterised by the intersection of the following fields: academic, research, community service, civic learning and a posteriori reflection by participants (students, academia, administration) (Au et al., 2020). The reflective element distinguishes this learning method from other experimental methods and helps all participants to revise and delve into the previously acquired theoretical knowledges. The final reflection done by the students after giving the service to the community may present several formats within the classroom: seminar, audio-visual document or written report, among other alternatives.

S-L planning methodology requisites established by the National Service-Learning Clearinghouse (NSLC).

- The production of knowledge departs from problems rather than from disciplines.
- Problems faced by S-L strategies and their solutions are handled with academic tools and scientific rigour. The activities should foster social links to articulate S-L within and without the classroom.
- Active participation of students in all phases of the S-L field work, including diagnostic, planning, management, results, evaluation and reflection.
- The same relevance and import is given to the academic learning and to the solidary assistance.
- Reflection on results with a narrative approach.

Concerning S-L benefits, they include not only those directly associated with the better qualification of students for their incorporation to the job market, but also advantages for the teaching body and society as a whole, since all these institutions and persons profit from the services and the lecturer experience (Huda et al., 2018). Concerning the lecturer, this type of methodology offers additional evaluation elements, including not only theoretical knowledges within the classroom, but also their practical

evaluation. Moreover, the reflection phase makes it possible to quantify the personal maturation and social commitment achieved by the student. S-L allows the lecturer to take more conscience of the field in which she is working, approaching it with a more practical regard and keeping relationships with significant organizations and persons beyond the academic and scientific realm. On the other hand, social institutions and entities receive free assistance, including the energy, vitality and creativity of young students.

However, S-L methodologies bring with them not only benefits, but also difficulties when it comes to the application of this learning method. Students usually see S-L projects as an additional work charge in their course. Sometimes they have problems with their own classmates and other team members, or consider they receive little help from their tutors. Also lecturers signal some difficulties regarding the amount of time they need to set up and direct S-L projects. It is important to bear in mind that lecturers normally don't receive any support in the heavy administrative and organisational tasks derived from launching this type of programs (Lee et al., 2020). The institutions and entities receiving these services also face problems regarding the technical and personal inexperience of students in professional environments. Therefore, S-L projects require time investment in the *Figure 1. Gradients Model of Service-Learning projects.*

Adequate formation and supervision of students. Despite all these difficulties, S-L methodologies are steadily growing in all educative fields and the success in their application in general compensates the difficulties encountered (Salam et al., 2019).

3. SERVICE-LEARNING EXPERIENCES IN THE AGE-RELATED EDUCATIONAL REALM

How can we generate knowledge, attitude change and professional good practices regarding ageing? Several investigations on pedagogical practices in pre-graduate, graduate and postgraduate studies favour a model in which students receive exhaustive information on ageing plus direct exposure to old persons in real life situations. Since Service-Learning programs are based on a methodology combining information and living experience, they seem optimally suited for ageing studies in general and as an educational tool against ageism in particular. Other kinds of educational methodologies against ageism are the indirect exposure, for example by means of film watching, or

creative interventions, like for example simulations of stereotyped situations handling decline, auditory failures, mobility difficulties or memory losses (Long y Gummelt, 2020). At the pre-professional stage, it is remarkable the educational initiative STEP (Student and Emergent Professionals group, at the ASA).

As will be later verified, service-learning experiences mostly do not handle ageism directly, but rather they concentrate in age-transversal social needs and civic actions which compromise older persons. Age-related service learning activities identify ageist expressions, behaviours and feelings in order to act against them. It would be necessary to expand this procedure to most S-L programs and activities. Given the constant proliferation of service learning networks throughout the world and given the impact of these networks, the international S-L community offers a high change potential if explicit measures against ageism were generalised as standard good practice.

A review of the main international repositories of intergenerationally relevant S-L programs and activities (Furco et al., 2010) shows the main published results and the measure instruments employed. The first S-L programs were alien to intergenerational practice, as Andrew Furco (1996) (Billig y Waterman, 2014) documents with the first research on the effects of S-L methodologies. In 2001 the first Annual International Conference on Service-Learning Research was organised in Berkeley, gathering more than 350 experiences from twelve countries. Only 12 of such experiences explicitly involved older persons and none of them explicitly faced ageism.

The National Youth Leadership Council is a reference institution with long experience in service-learning programs and setting up an annual congress or S-L festival in which more than 2000 participants share their programs and experiences. However, the number and impact of intergenerational programs is still not appreciable⁵⁶. Other main centres producing service-learning materials and support, as the University of Minnesota⁵⁷ include valuable educational materials even if they are not explicitly intergenerational.

Latin America is the second area where S-L civic initiatives proliferated. Argentina pioneered legislation to academically promote service-learning among university lecturers and learners. The Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

⁵⁶ <http://nylc.org/>

⁵⁷ <http://www.cehd.umn.edu/EdPA/people/Furco.html>

(CLAYSS) was founded in 2002 within a deep monetary crisis and tries to offer educative answers to social needs. The network Red Talloires is an international association of institutions devoted to the strengthening of civic roles and social responsibility among higher education centres and professionals. The network includes more than 250 higher education institutions in 60 countries. Initiatives founded by these institutions foster non-ageist solutions to age-transversal problems. For example, literacy projects for housewives, bringing tap-water to dwellings, construction of civic centres in rural areas⁵⁸.

Europe also has been later also influenced by S-L methods. Among the first initiatives stands out the 2003 created European Service-Learning Association and the EU project CIVICUS, promoted by the Vytautas Magnus University of Lithuania, in which forms of cooperation between universities and companies were explored (Natalija y Deivida, 2011). The Dutch organisation MOVISIE (Netherlands Centre for Social Development) is one of the main entities disseminating S-L (Lub, et ál., 2009), including special attention to older persons. The drop of voluntary work in the society forced the government to rule that all students must work between 48 and 72 hours in S-L activities from September 2010 onwards. Service-Learning was introduced in the curriculum in 2007 and obtained compulsory status in 2011. Similar centres are created in Sweden and Switzerland⁵⁹. In the United Kingdom, S-L practices are understood as education for the citizenship organised by Community Service Volunteers. Outstanding intergenerational programs include old persons as mentors of difficult schoolchildren (McLean y Truong-White, 2017). Germany founded the network *Lernen Durch Engagement*⁶⁰ which includes excellence and cooperative centres and is active in the publication of materials. In Spain, the network *Red Estatal de Aprendizaje-servicio* and in Barcelona the *Red ApS-U* organise S-L activities promoted by group of older persons and retired professionals, like the *iaioflautas*⁶¹.

The aforementioned repositories of age-related S-L activities and programs has produced until now a limited number of scientific results in terms of the metastudy of specific results on ageism. The number and scope of intergenerational and age-related S-

⁵⁸ <http://www.clayss.org.ar/redibero.htm>

⁵⁹ www.servicelearning.ch

⁶⁰ www.servicelearning.de

⁶¹ <http://www.iaioflautas.org>

L programs is scarce compared with the amplitude of results in other educational areas. The optimism regarding the improvement of intergenerational relationships (Kaplan et al., 2017) and even the reduction of ageism (Smith et al., 2017) diminished when disciplinary difficulties and implicit stereotypes were generally recognised. The study by Teater (2016) demonstrated that Intergenerational S-L programs were effective at positively changing the attitudes of students towards older adults only in certain cases. These investigators proposed several hypotheses to explain the partial success of S-L against explicit and implicit ageism. An excellence quality intergenerational service-learning program faces not only discipline-specific challenges (Karasik & Greenberg, 2019) focus on gerontology, nursing and occupational therapy but also rival conceptualizations of ageing . The apparent first proposal to use S-L methods to face resistant ageist attributions is related to fictitious or literary age stereotypes (Mina-Riera y Voyer, 2020).

The Foundation for Long-Term Care Service Learning sponsored the embedding of varied semester-long intergenerational S-L activities, which were described and qualitatively evaluated and tested (Madigan et al., 2019). A similar 3-year intergenerational S-L program offered community-based experiences in occupational therapy with comparable optimistic qualitative results on ageist attitudes.

The very concept of Intergenerational Service-Learning has been under close scrutiny. Five different S-L projects are compared with respect to ageist relevant variables with the result of different challenges according to the academic discipline and environment (Penick et al., 2014). These results are confirmed by recent research on the reflection phase of S-L methodologies (Parth et al., 2020), which suggest that typologies and implementation of S-L reflection activities incorporated into ageing science courses vary considerably in their usefulness and quality.

Latest studies on intergenerational S-L programs include refined quantitative measures and work on explicit and implicit ageist variables. A thesis has compared the effects of S-L methodologies to older adults and to children (Neppel et al., 2020), showing the presence of a milder implicit ageism even after the program. It also shows a provisional correlation between measures of implicit and explicit ageism. As in the case of (Ingram et al., 2019), Hultgren confirms the partial success of S-L strategies and it remains an open problem to determine the origin and causes of resilient stereotype

behaviour. Moreover, contact frequency with older adults within the program does not correlate in this study with explicit or implicit ageism.

4. CONCLUSION

To fight against ageism it is necessary to acknowledge old persons as fully active citizens, with full rights and obligations to intervene in social reality. Even if today there are not many service-learning initiatives led by old persons, this kind of intergenerational programs led by older adults should be more visible, since they contribute to modify implicit negative stereotypes towards ageing, which have proven to be highly resistant. These initiatives dispel conceptions of old people as passive receivers of services, charity or volunteerism, and on the contrary old persons should become proactive in their own change of attitudes and in the change in all ages. However, the line between those who learn, receive, service or are serviced is often a very dim line. In most S-L situations, to serve and to receive service, to teach and being taught, both coexist in both directions. For example interaction with old dependent persons receiving for example a school coral does not exclude school children learning from old dependent adults. Even if old persons receive a service, they also give a learning chance to the other participants.

A final proposal for the future is the need to create a net of nets of intergenerational service-learning experiences, searchable with keywords and easily accessed by professionals, scholars and institutions. Even if there are many S-L networks in all countries with great variability of programs, it is often tedious and hard to find specific information and reference.

REFERENCES

- Allport, G. W. (1967). Allport. for Students. 133.
- Au, A., Lai, D. W. L., Biggs, S., Cheng, S.-T., Haapala-Biggs, I., Chow, A., & Gallagher-Thompson, D. (2020). Perspective-Taking Interventions for Intergenerational Caregivers of Alzheimer's Diseases: A Randomized Controlled Trial. *Research on Social Work Practice, 30*(3), 306–319. <https://doi.org/10.1177/1049731519864165>
- Battistoni, R. M. (2017). *Civic Engagement Across the Curriculum: A Resource Book for Service-Learning Faculty in All Disciplines*. Stylus Publishing, LLC.

- Bernhold, Q. S. (2020). The Role of Media in Predicting Older Adults' Own Age-Related Communication and Successful Aging. *Mass Communication and Society*, 1–30. <https://doi.org/10.1080/15205436.2020.1743862>
- Billig, S. H., & Waterman, A. S. (2014). *Studying service-learning: Innovations in education research methodology*. Routledge.
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2020). Integrating Service Learning and Digital Technologies: Examining the Challenge and the Promise. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25386>
- Buchtel, E. E. (2014). Cultural sensitivity or cultural stereotyping? Positive and negative effects of a cultural psychology class. *International Journal of Intercultural Relations*, 39, 40–52. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.09.003>
- DeFelippo, A. M., & Dee, J. R. (2019). Sustaining Faculty Vitality at Mid-Career. In *Mid-Career Faculty* (pp. 17–40). https://doi.org/10.1163/9789004408180_003
- Erickson, M. A. (2019). Contemplative pedagogy as a framework for education about ageism. *Gerontology & Geriatrics Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/02701960.2019.1689357>
- Eyler, J. (2019). The Power of Experiential Education. *Liberal Education*, 95(4), 24–31.
- Furco, A., Root, S., & Furco, A. (2010). Research Demonstrates the Value of Service Learning. *The Phi Delta Kappan*, 91(5), 16–20. <https://doi.org/10.2307/27755635>
- Gray, K., Schein, C., & Ward, A. F. (2014). The myth of harmless wrongs in moral cognition: Automatic dyadic completion from sin to suffering. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(4), 1600–1615. <https://doi.org/10.1037/a0036149>
- Greenwald, A. G., & Lai, C. K. (2020). Implicit Social Cognition. *Annual Review of Psychology*, 71(1), 419–445. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050837>
- Hoxmeier, J., & Lenk, M. M. (2020). Service-Learning in Information Systems Courses: Community Projects that Make a Difference. *Journal of Information Systems Education*, 14(1), 91–100. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12424/3881206>
- Huda, M., Mulyadi, D., Hananto, A. L., Nor Muhamad, N. H., Mat Teh, K. S., & Don, A. G. (2018). Empowering corporate social responsibility (CSR): insights from service

- learning. *Social Responsibility Journal*, 14(4), 875–894. <https://doi.org/10.1108/SRJ-04-2017-0078>
- Ingram, L., Qaio, S., Li, X., & Deal, M. (2019). The Inner Working of Trauma: A Qualitative Assessment of Experiences of Trauma, Intergenerational Family Dynamics, and Psychological Well-Being in Women With HIV in South Carolina. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 57(4), 23–31. <https://doi.org/10.3928/02793695-20181023-01>
- Kaplan, M., Sanchez, M., & Hoffman, J. (2017). *Intergenerational Pathways to a Sustainable Society*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-47019-1>
- Karasik, R. J., & Greenberg, P. A. (2019). TAKING THE HIGH (SCHOOL) ROAD: DEVELOPING INTERGENERATIONAL INTEREST FOR CAREERS IN AGING. *Innovation in Aging*, 3(Supplement_1), S568–S568. <https://doi.org/10.1093/geroni/igz038.2100>
- Karla, D. F., Nascira, R. C., & Laura, G. (2017). Impact of Mandatory Service-Learning Course on Civic Attitudes and Skills: Case Study in Ecuador. *International Journal of Educational Excellence*, 3(1), 14–38. <https://doi.org/10.18562/ijee.021>
- Lee, J., Chang, S. H., & Haegele, J. A. (2020). Does Service Learning Work? Attitudes of College Students Toward Individuals With Disabilities. *Journal of Experiential Education*, 43(4), 365–380. <https://doi.org/10.1177/1053825920918887>
- Long, E. M., & Gummelt, G. (2020). Experiential Service Learning: Building skills and sensitivity with Kolb's learning theory. *Gerontology & Geriatrics Education*, 41(2), 219–232. <https://doi.org/10.1080/02701960.2019.1673386>
- Loughman, A., & Haslam, N. (2018). Neuroscientific explanations and the stigma of mental disorder: a meta-analytic study. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3(1), 43. <https://doi.org/10.1186/s41235-018-0136-1>
- Lub, V., Van Arum, S., & Sprinkhuizen, A. (2009). Voor het verval. Belemmeringen en voorwaarden voor vroegsignalering en bewonersparticipatie. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 18(4), 62. <https://doi.org/10.18352/jsi.188>
- Madigan, S., Cyr, C., Eirich, R., Fearon, R. M. P., Ly, A., Rash, C., ... Alink, L. R. A. (2019). Testing the cycle of maltreatment hypothesis: Meta-analytic evidence of the intergenerational transmission of child maltreatment. *Development and Psychopathology*, 31(1), 23–51. <https://doi.org/10.1017/S0954579418001700>

- McLean, L. R., & Truong-White, H. H. (2017). Toward Self-Authoring a Civic Teacher Identity: Service-Learning in Teacher Education. *McGill Journal of Education*, 51(3), 1081–1101. <https://doi.org/10.7202/1039629ar>
- Mina-Riera, N., & Voyer, V. (2020). Early Retirement, Social Class, and Family Relationships in Cloutier's Bonne retraite, Jocelyne (2018). *The Gerontologist*, 60(6), 1011–1019. <https://doi.org/10.1093/geront/gnaa033>
- Murdoch, N. L., Epp, S., & Vinek, J. (2017). Teaching and learning activities to educate nursing students for interprofessional collaboration: A scoping review. *Journal of Interprofessional Care*, 31(6), 744–753. <https://doi.org/10.1080/13561820.2017.1356807>
- Natalija, M., & Deivida, V. (2011). Service-learning in Lithuania: Escape from narrow professionalism. *Образование Через Всю Жизнь: Непрерывное Образование в Интерессах Устойчивого Развития*, (9 (eng)).
- Nelson, T. D. (2016). Promoting healthy aging by confronting ageism. *American Psychologist*, 71(4), 276–282. <https://doi.org/10.1037/a0040221>
- Neppl, T. K., Diggs, O. N., & Cleveland, M. J. (2020). The intergenerational transmission of harsh parenting, substance use, and emotional distress: Impact on the third-generation child. *Psychology of Addictive Behaviors*, No Pagination Specified-No Pagination Specified. <https://doi.org/10.1037/adb0000551>
- O'Meara, K. (2013). Research on faculty motivations for service learning and community engagement. *Research on Service Learning: Conceptual Frameworks and Assessment*, 2, 215–243.
- Palmore, E. B. (1998). *The facts on aging quiz* (2nd ed.). New York: Springer.
- Parth, S., Schickl, M., Keller, L., & Stoetter, J. (2020). Quality Child–Parent Relationships and Their Impact on Intergenerational Learning and Multiplier Effects in Climate Change Education. Are We Bridging the Knowledge–Action Gap? *Sustainability*, 12(17), 7030. <https://doi.org/10.3390/su12177030>
- Penick, J. M., Fallshore, M., & Spencer, A. M. (2014). Using Intergenerational Service Learning to Promote Positive Perceptions about Older Adults and Community Service in College Students. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/15350770.2014.870456>

- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271–280. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>
- Polizzi, K. G. (2003). ASSESSING ATTITUDES TOWARD THE ELDERLY: POLIZZI'S REFINED VERSION OF THE AGING SEMANTIC DIFFERENTIAL. *Educational Gerontology*, 29(3), 197–216. <https://doi.org/10.1080/713844306>
- Ruíz, P. (2019). Service-learning at School. *Contemporary Themes in Early Childhood Education and International Educational Modules*, 119.
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 573–593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Sipocz, D., Freeman, J. D., & Elton, J. (2020). “A Toxic Trend”?: Generational Conflict and Connectivity in Twitter Discourse Under the #BoomerRemover Hashtag. *The Gerontologist*. <https://doi.org/10.1093/geront/gnaa177>
- Smith, M. L., Bergeron, C. D., Cowart, C., Ahn, S., Towne, S. D., Ory, M. G., ... Chaney, J. (2017). Factors associated with ageist attitudes among college students. *Geriatrics & Gerontology International*, 17(10), 1698–1706. <https://doi.org/10.1111/ggi.12894>
- Teater, B. (2016). Intergenerational Programs to Promote Active Aging: The Experiences and Perspectives of Older Adults. *Activities, Adaptation & Aging*, 40(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/01924788.2016.1127041>

CAPÍTULO 133
EL CONTEXTO ESCOLAR EN TIEMPOS DE COVID-19:
RELACIONES SOCIO-EMOCIONALES

Nabila Chilah Abdelkader

1. INTRODUCCIÓN

Hace un año, era impensable imaginar que viviríamos una situación similar a la actual. La crisis sanitaria, económica, social y educativa generada por el brote del COVID-19 ha provocado un cambio total en la forma de vida de nuestra sociedad y en el proceso de enseñanza- aprendizaje de todo el alumnado de las diferentes etapas de nuestro sistema educativo (Garoz y Resina, 2020).

Siguiendo a Beltrán y Venegas (2020), esta pandemia marcará un antes y un después en el ámbito la educación. De hecho, ya se visualizan grandes y numerosos cambios en niños y niñas que acuden a los centros educativos. El alumnado ya no tiene posibilidad de jugar en el recreo de la escuela, de pasar tiempo con sus amigos o de realizar actividades de ocio habituales, por lo que se ven privados de la mayor parte de su interacción social, que se ve reducida sólo al contacto familiar.

Según Cifuentes (2020), la escuela supone infinidad de ventajas para los estudiantes. Entre las cuales se encuentran el aumento de destrezas y posibilidad de desarrollo personal, emocional y social. Sin duda alguna, los menores que asisten a la escuela aumentan sus habilidades sociales y la conciencia social, así como sus capacidades y aptitudes.

En estos tiempos, más que nunca, no debemos de olvidar la importancia de la educación emocional, que es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. Si no se atiende al desarrollo emocional de forma apropiada, lo más probable es que haya un incremento de ansiedad, estrés, depresión, etc (Bisquerra, 2009).

Para abordar y contrarrestar la ansiedad social y la carga emocional que ha desatado el COVID19 en la comunidad educativa es más necesario que nunca desarrollar

habilidades socioemocionales entre el profesorado, las familias y sobretodo los y las estudiantes, afirman diversos organismos internacionales.

El objetivo principal del estudio es analizar las consecuencias del COVID-19 en relación al desarrollo socio-afectivo del alumnado, analizando la importancia del profesorado y papel de las familias en el desarrollo de los menores. Por último, se ofrecen distintas propuestas para mejorar la situación de los niños y niñas ante la nueva situación provocada por la pandemia.

2. MÉTODO

El presente estudio analiza las relaciones socio-afectivas que se llevan a cabo en el contexto escolar en tiempos de COVID-19, centrándose en el papel del profesorado e implicación de las familias con los niños y niñas.

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) el artículo se hizo de manera analítica, exploratoria y reflexiva cuyo objetivo es analizar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. En este caso particular, la temática de estudio se encuentra en pleno auge y no se pueden dar cifras ni datos exactos puesto que aún persiste la pandemia.

2.1 Diseño de la investigación

El diseño de investigación implementado es de carácter documental y bibliográfico. Según Sabino (1996), los diseños de carácter bibliográficos presentan las siguientes características:

1. Analizar todas aquellas fuentes documentales que sean útiles para nuestro trabajo, como son: libros, revistas, publicaciones.
2. Comparar y analizar la información recabada.
3. Ordenar la información de acuerdo a los contenidos con el objeto de especificar el esquema del reporte final.
4. Obtener las conclusiones correspondientes.

Por otro lado, el diseño bibliográfico según indica Tamayo (2012), se utiliza cuando se recurre a datos obtenidos por otros y nos llegan elaborados y procesados de acuerdo a los fines de quienes inicialmente los elaboran y manejan.

2.2 Procedimiento

El proceso de la investigación se llevó a cabo en tres fases.

Fase 1. Recopilación de información y revisión bibliográfica a nivel mundial acerca del COVID-19, descartando aquella información inapropiada para el presente estudio.

Fase 2. Análisis de los artículos y estudios relacionados con el impacto del virus en el ámbito educativo.

Fase 3. Se analiza y destaca la información relacionada con la importancia del profesorado en la situación de crisis educativa y el papel de la familia.

Fase 4. Se proporciona recomendaciones para llevar a cabo con los menores desde el ámbito educativo y familiar.

3. RESULTADOS

Desde mediados de marzo del 2020, el mundo entero y en concreto la sociedad española sufrió una revolución en todos los ámbitos de la vida: social, económico, educativo debido a la enfermedad del COVID-19. Esto provocó, que instituciones educativas tuviesen que poner en marcha otra modalidad adaptándose a la nueva situación, para continuar con el proceso de aprendizaje destinado a la comunidad educativa.

Según Berger y Luckman (2008), destacan como clave en el proceso de socialización, la identificación afectiva entre el profesorado y alumnado pero, de forma más generalizada también, entre los distintos agentes que componen la comunidad educativa.

A continuación, se lleva a cabo una revisión de la literatura en la que analizamos la información y seleccionamos la más importante a tener en cuenta en el desarrollo socio-afectivo en los niños. Este trabajo se centra en dos agentes educacionales fundamentales: profesorado y familia.

Situación e importancia del profesorado en el desarrollo socio-afectivo en los escolares en tiempos de COVID-19.

Desde el inicio el profesorado está sometido a gran cantidad de estrés y responsabilidad. El personal docente ha tenido que reinventar en un período de tiempo muy corto otra forma de impartir clase y de relacionarse con el alumnado. Lo ha hecho, improvisando con recursos personales y los otorgados por la administración, que a veces no eran suficientes. (Beltrán y Venegas, 2020).

El profesorado también tiene un papel importante durante esta pandemia. Preocupándose de la entrega de material educativo, estar en contacto con las familias, intentando seguir la evolución de cada alumno/a, fomentando la interacción entre los estudiantes e incluso ofreciendo asesoramiento y ayuda psicológica (Cifuentes, 2020). Por otro lado, destacar la implicación del profesorado para hacer frente a la adversidad que ha traído consigo la enfermedad, como es el caso de trabajar alternativas y adaptar los materiales de aprendizaje para los estudiantes que no poseen internet con los que trabajar, entre otras.

Por otro lado, Sainz y Sanz (2020) indican la posibilidad de retomar los planes PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo) para amortiguar desventajas educativas exacerbadas en la escuela post-Covid19. Este programa ofrece recursos a los centros educativos para que junto a los demás actores de la educación trabajen en una doble dirección: contribuir a la superación de los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención específica a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social.

Además, destacar el papel del profesorado en la educación emocional, con el fin de desarrollar en los niños y niñas, habilidades de aprendizaje socioemocional que ayudan a que las situaciones estresantes se aborden con calma y con respuestas emocionales equilibradas (Bisquerra, 2009).

Situación e importancia de las familias en el desarrollo socio-afectivo en los escolares en tiempos de COVID-19

La familia es el primer espacio donde los niños se desarrollan socialmente a partir de un funcionamiento familiar. Es el núcleo educacional de la sociedad ya que desarrolla en cada uno de sus miembros una forma determinada de desenvolverse dentro de la sociedad y los diferentes contextos a los que pertenece (Suárez y Vélez, 2018).

El papel de la familia en el desarrollo social es importante, ya que prepara a los niños y adolescentes para su futuro desenvolvimiento social. Es en la familia donde se fundamentan valores y acciones que repercuten de forma directa en el bienestar de los demás. Es el sistema familiar donde se adquieren diversas herramientas que aportan el desarrollo social y afectivo de los hijos, de igual manera con la inteligencia emocional no sólo se aprende a reconocer y manejar las emociones propias y de los demás, sino que también se desarrolla la inteligencia social, la cual permite a las personas conocer la forma

en que funcionan las relaciones sociales y de esta manera comportarse adecuadamente en cada una de las interacciones que se dan en el contexto (Goleman, 2002).

La pandemia del COVID19 ha causado un fuerte impacto en todo el mundo. En estos momentos, más que nunca, los niños y niñas necesitan salir de esta crisis lo menos afectados posible. Las madres y padres son a menudo importantes modelos a seguir por parte de los hijos, además son los modelos a seguir, por tanto deben de fomentar buenos hábitos y ayudarles a desarrollar adecuadamente sus habilidades académicas, sociales y emocionales (Cifuentes, 2020).

En definitiva, las familias son fundamentales para la educación y deben proporcionar importantes aportaciones al aprendizaje del niño. En la situación actual, ser el principal impulsor del aprendizaje es complicado, y aunque muchas familias dedican tiempo al aprendizaje, no siempre es suficiente ni se tienen los recursos necesarios.

Propuestas de mejora para niños y niñas en tiempos de COVID19 dirigidas a las familias y docentes

La pandemia de coronavirus COVID19, ha alterado la vida familiar en todo el mundo. Cierres de escuelas, reapertura de centros educativos con grandes cambios, como la ausencia del recreo, distanciamiento físico, etc. El papel de la familia ha sido y es sumamente relevante en la vida del niño.

A continuación, se exponen unas pautas dirigidas a docentes y familias para llevar a cabo con los menores durante el COVID19:

1. El mejor papel que pueden desempeñar los docentes es estar en contacto continuo con las familias, asesorarles y ser un motor constante para el aprendizaje.
2. Los niños están constantemente expuestos a las noticias relacionadas con la epidemia, así que tener conversaciones directas con los niños sobre estas cuestiones podría aliviar su ansiedad y evitar el pánico.
3. Es importante informar a los hijos que la enfermedad producida por el Covid19 es generalmente leve, especialmente para los niños y adultos jóvenes y que muchos de los síntomas pueden tratarse para no crear pánico entre ellos.
4. Dar respuesta a los niños a todas sus preguntas y preocupaciones. Si tienen preguntas que no se saben responder, en vez de dar respuestas erróneas, se podría usar como una oportunidad para buscar las respuestas juntos y desarrollar nuevas habilidades.

5. Las familias deben asegurar que se cumple un horario establecido, destinado para jugar, realizar los deberes y colaborar en tareas de casa.
6. Es importante que el profesorado promueva actividades físicas, hábitos de higiene, seguir una dieta apropiada y tener unos hábitos de sueño adecuados.
7. Ante la nueva situación el profesorado debe ser inclusivo, y tener en cuenta también que no todos los alumnos tienen las mismas facilidades ni los recursos.
8. Los profesores también deben de mantener un contacto directo con las familias para asegurar la continuidad de la formación de los niños.
9. Mantener un ánimo positivo, aunque en ocasiones sea difícil. Pero es más probable que hagan lo que se les pide si se le dan instrucciones positivas y felicitaciones por lo bien que lo hacen.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La pandemia del COVID19 ha causado un fuerte impacto psicológico en la comunidad educativa y la sociedad en general. El cierre de los centros educativos, la necesidad del distanciamiento físico, la pérdida de seres queridos, del trabajo y la privación de los métodos de aprendizaje convencionales han generado estrés, presión y ansiedad, especialmente entre los docentes, el alumnado y sus familias (UNESCO, 2020).

El COVID19 está teniendo un impacto muy importante en derecho a la educación de millones de estudiantes, en los docentes y centros educativos y familias. Se requieren soluciones innovadoras, recursos y tiempo, pero también paciencia y buena voluntad.

La situación que se está viviendo a nivel mundial, es compleja, especialmente para los niños, que pueden ver frenado su desarrollo personal. El Gobierno, los centros educativos y sobretodo, las familias deben de actuar para que no se vea truncado este crecimiento.

Durante una situación de emergencia, como la que vivimos, es normal y común que tanto adultos como los niños se sientan tristes, nerviosos, alterados, confundidos o irritables y que hablar con alguien de confianza como miembros de la familia o los amigos mejore su estado de ánimo.

La labor de las familias es clave para el desarrollo personal y afectivo del niño. Organizar un plan estructurado para desarrollar con sus hijos será clave para el crecimiento personal y emocional del niño (Cifuentes, 2020).

En definitiva, la situación educativa, generada por la enfermedad del COVID19 a mediados de marzo ha provocado que las Administraciones Educativas, centros educativos y familias trabajen a contrarreloj para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a esta nueva situación (Garoz y Resina, 2020).

REFERENCIAS

- Beltrán, J. y Venegas, M. (2020). Educar en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común. *Revista de sociología de la educación*, 13, 92-104.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Cifuentes, 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, 1-12.
- Garoz, J., y Resina, C. (2020). ¿Cómo han respondido los centros educativos ante la pandemia del Covid 19? *Revista digital de comunicación*, 1,45-52.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Hernández, R, Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª ed.)*. México: McGrwall.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen.
- Sainz, J. y Sanz, I. (2 de noviembre de 2020). Los efectos del coronavirus en la educación: Las pérdidas de clases y rendimientos educativos desiguales. Nada es gratis.
- Suárez, P. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12, 173- 197.
- Tamayo, M. (2012). *El proceso de investigación científica*. México: Limusa.
- UNESCO (2020). Educación post COVID19: Sesión extraordinaria de la reunión global sobre educación 2020. París: UNESCO.

CAPÍTULO 134

EDUCACIÓN, EQUIDAD Y GÉNERO EN LOS TIEMPOS DEL COVID-19

Isabel Damiana Alonso López

1. INTRODUCCIÓN

El COVID-19 nos ha cambiado la vida a todos.

Vivimos en un mundo globalizado, interconectado, cuyos beneficios y avances en los diferentes campos del saber se acentúan gracias a esta realidad, no obstante, los riesgos de contagios y pandemias también lo hacen. Las fronteras, debido a esta interconexión, a acuerdos internacionales se diluyen, permitiendo el tránsito de personas y mercancías sin apenas restricciones facilitando la transmisión de patógenos. En este caso el COVID-19 que ha afectado a poblaciones sin discriminar estatus, niveles socioeconómicos, género y/o nacionalidad. Sin embargo, la capacidad para afrontarlo y superarlo, sus consecuencias, sí ha expuesto a aquellos grupos más sensibles y vulnerables socialmente.

¿Qué es este virus llamado COVID-19?

El Instituto Nacional del Cáncer (2020, p. 1) define el COVID-19 como una “Enfermedad respiratoria muy contagiosa causada por el virus SARS-CoV-2”. También destaca la virulencia y facilidad con la que se transmite entre las personas al toser, estornudar o hablar, incluyendo el tocar superficies en las que se encuentre dicho virus y, sin haber desinfectado las manos previamente, palpar boca, nariz y/u ojos.

La Organización Mundial de la Salud (2020, p. 1) informa que el “actual brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19) fue notificado por primera vez en Wuhan (China) el 31 de diciembre de 2019.” Este organismo destaca que colabora de manera estrecha con diferentes expertos a nivel mundial, “gobiernos y asociados para ampliar rápidamente los conocimientos científicos sobre este nuevo virus, rastrear su propagación y virulencia y asesorara los países y las personas sobre las medidas para proteger la salud y prevenir la propagación del brote” (opus citi.).

Un patógeno desconocido para el que la población no estaba preparada, nos ha afectado a todos, en mayor o menor medida en función de las circunstancias, de las

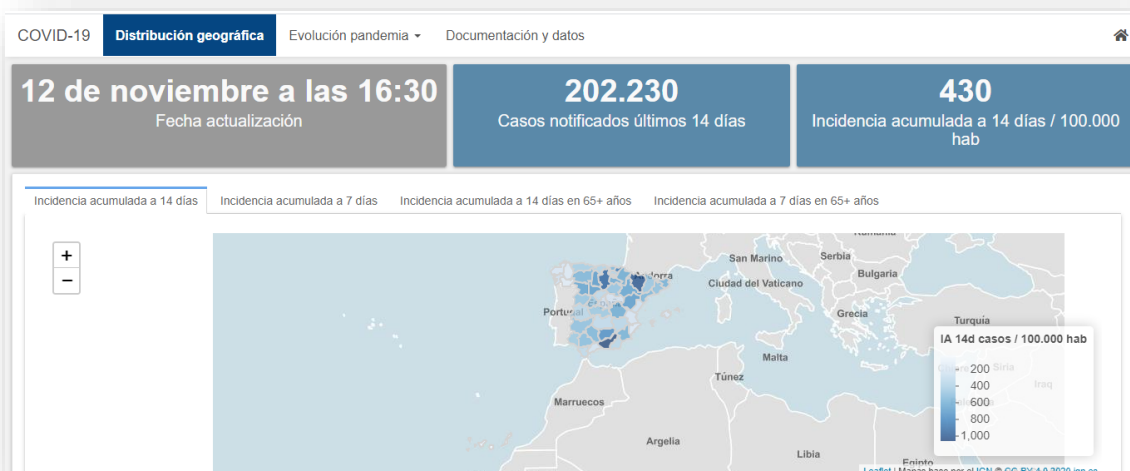
distintas consecuencias que provoca la infección por este organismo y a las diferentes decisiones que se han tomado y continúan tomando para frenar contagios y evitar fallecimientos. Según el Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias (CCAES) del Ministerio de Sanidad del Gobierno de España a fecha del 12 de Noviembre de 2020 los casos confirmados en España, Europa y en el resto del mundo son los que se muestran en la siguiente imagen:

Casos confirmados en España: 1.437.220; Casos confirmados en Europa: 13.459.184; Casos confirmados en el mundo: 51.547.733.



A continuación, el Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias (CCAES) del Ministerio de Sanidad del Gobierno de España muestra la evolución de la pandemia por COVID-19, actualizada al 12 de noviembre del corriente a las 16:30 horas:

- Casos notificados durante los últimos 14 días: 202.230.
- Incidencia acumulada a 14 días/100.000 habitantes: 430.

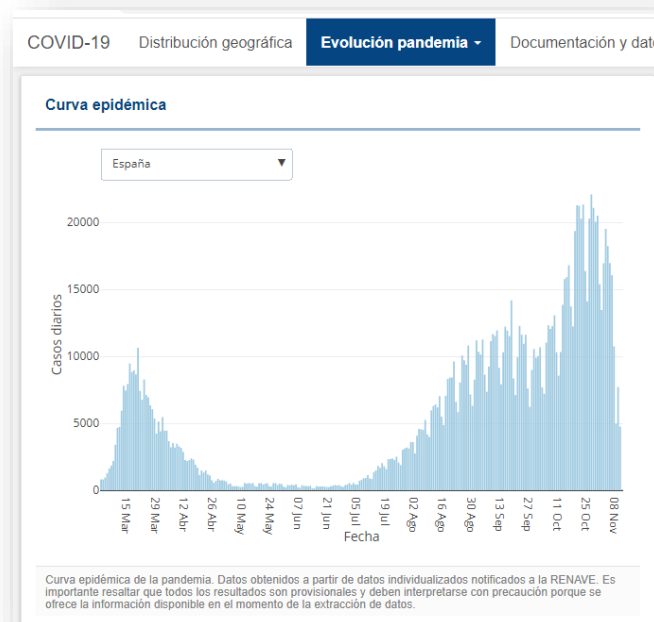


Esta imagen incluye un mapa que muestra la incidencia acumulada del patógeno en el territorio español, por provincias, en los últimos 7 días y que contiene la siguiente leyenda:

(Del 5 al 11 de noviembre) y en los últimos 14 días (29 de octubre a 11 de noviembre), para toda la población y para la población de 65 y más años, calculadas a partir de los datos individualizados notificados a la RENAVER (Red Nacional de Vigilancia Epidemiológica) (CCAES, 2020, p. 1).

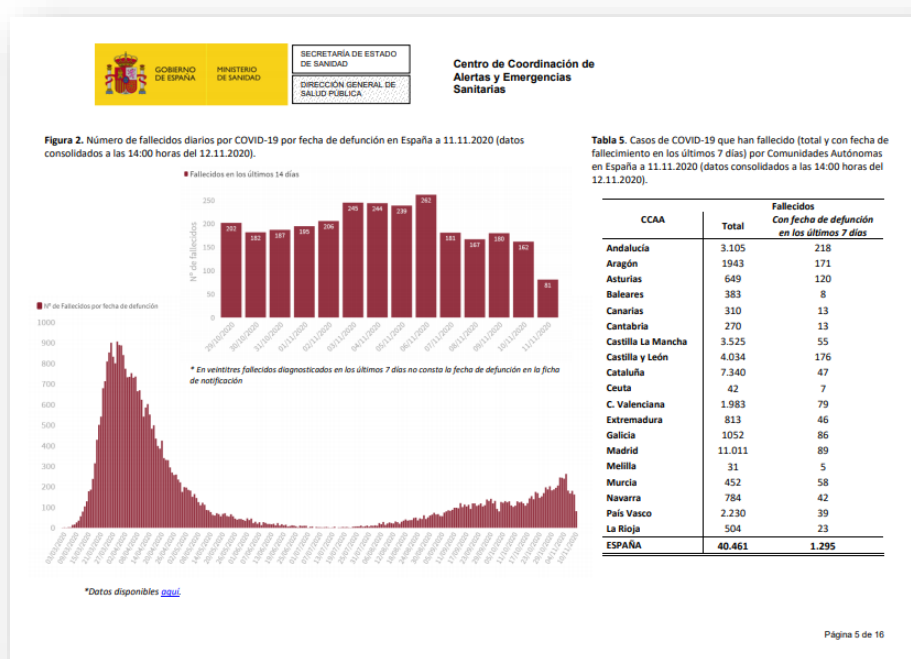
Dicho mapa está sombreado con una gama de colores azules de menor a mayor intensidad relacionándolo con la incidencia acumulada en la población.

El Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias muestra en este gráfico la curva de la evolución de la pandemia desde fechas anteriores al 15 marzo hasta el 8 de noviembre del corriente.



Los fallecidos por COVID-19 en España a 11 de noviembre de 2020, según el Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias del Ministerio de Sanidad del Gobierno de España a las 14:00 horas del 12 de noviembre de 2020 son: 40.461.

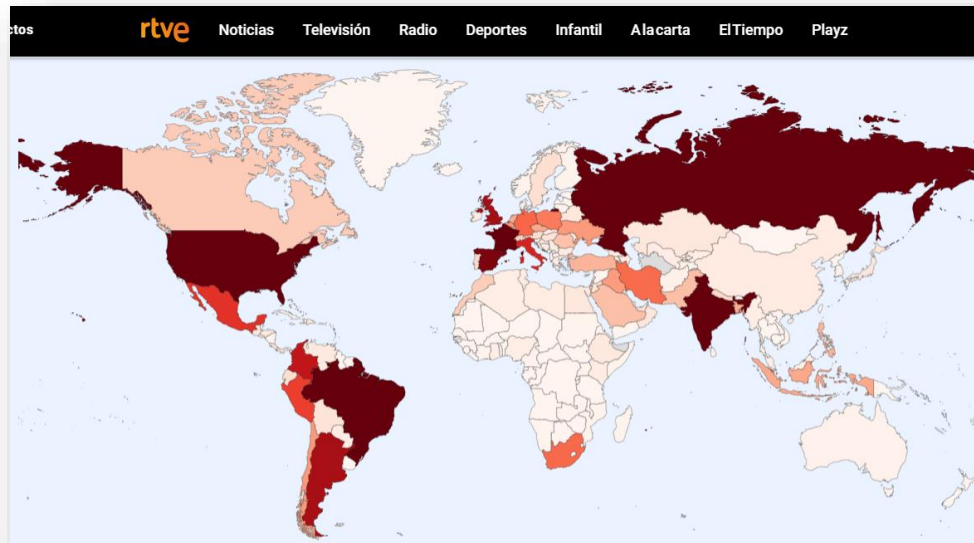
La siguiente imagen extraída de la web del Ministerio de Sanidad, detalla dichos fallecimientos en la tabla de la derecha, por comunidades autónomas, y expone además, a través de dos gráficos, la evolución de dichos fallecimientos.



El pasado 14 de marzo de 2020 “El Gobierno decreta el estado de alarma para hacer frente a la expansión de coronavirus COVID-19” (Presidencia del Gobierno de España, 2020, p. 1) a través 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” (opus citi.).

Desde esa fecha, para los españoles y residentes en el país hubo un antes y un después. El estado de alarma conllevó confinamientos domiciliarios y la paralización de diversos sectores comerciales; la comunidad educativa también se vio afectada. La vida, tal y como la entendíamos, se vio truncada y hubo que realizar sacrificios personales, laborales y colectivos como sociedad y como país. Esta realidad se extendió por la mayoría de países afectados también por dicha pandemia.

La cadena pública de Radio Televisión Española ha elaborado el siguiente mapa en el que muestran la incidencia del COVID-19 en el mundo con “datos actualizados a las 13:30 hora peninsular española del 13 de noviembre de 2020”. Sus fuentes han sido la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Center for Systems Science and Engineering (CSSE) de Johns Hopkins University:



2. EQUIDAD Y EDUCACIÓN; RETOS EDUCATIVOS

Tras los datos expuestos en el punto anterior era obvio que las comunidades educativas también se viesen y se vean afectadas, apostando por la enseñanza a distancia, online, a través de distintas aplicaciones y plataformas para poder continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tecnología, como herramienta y medio para estudiar y trabajar ha ocupado un papel determinante para cumplir con los objetivos y retos educativos y/o laborales.

Sin embargo, la actividad no presencial y la falta de recursos tecnológicos por parte de determinadas familias cuya situación económica no se lo permita puede incrementar la brecha en la adquisición de conocimientos y competencias. A este respecto, el profesor de la Universidad de Harvard Joshua Goodman indica: “Cuando evaluemos a los alumnos dentro de un año, descubriremos que las brechas de rendimiento por nivel socioeconómico se han ampliado. Diferencias en el acceso a la tecnología, apoyo de los padres, seguridad económica” (2020, p. 16).

A este respecto, el informe “El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance) 2020” de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) también destaca que centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) puede afectar a la equidad para acceder a dichas herramientas, por parte de un sector de la población más vulnerable.

Podemos observar que la desigualdad también se encuentra a través de la brecha digital por la dificultad que entraña acceder a la información, conocimiento, comunicación y relaciones sociales debido a las diferencias socioeconómicas.

López (2020) destaca que la brecha digital de género es mayor en las mujeres que en los hombres por diversas razones socioculturales y en países menos desarrollados dicha circunstancia se acentúa, pues son las mujeres quiénes asumen la responsabilidad del cuidado de la familia y el hogar desde temprana edad contribuye a limitar incluso imposibilitar el acceso a las distintas herramientas tecnológicas.

3. GÉNERO Y EDUCACIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha puesto de manifiesto que durante la cuarentena por esta pandemia, con las escuelas cerradas, mujeres y niñas se han visto más expuestas a la violencia basada en el género, a embarazos no deseados en edades tempranas, algunos forzados y a tener que dedicar más tiempo a atender las necesidades de los miembros de la unidad familiar.

También destaca otras consecuencias tales como:

- Profundización en las desigualdades de género.
- Brechas mayores en garantía de derechos de niñas y adolescente.
- Brecha digital.
- Aumento de deserción escolar.
- Menos posibilidades de regreso a la escuela.
- Afectaciones graves a la salud física, mental, sexual y reproductiva.
- Disminución de participación y recreación en espacios públicos y privados.

Figuerero (2020) exhorta a los diferentes estados a tener en cuenta “la perspectiva de género en las estrategias que se apliquen para evitar que las niñas puedan quedarse doblemente atrás.” Añade, además que:

Contar con estrategias educativas durante la pandemia, sensibles al género, puede tener un efecto clave de cara a proteger el derecho a la educación a las niñas y garantizar su permanencia en el sistema. Tanto el tipo de contenidos educativos y el cómo se los hacemos llegar a los niños/as, madres/padres, son factores centrales que determinan la calidad educativa, los conocimientos y los valores.

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) “defiende que el trabajo en red es estratégico y tiene un efecto multiplicador.” Esta organización también centra sus esfuerzos en el ámbito educativo, “en la lucha contra estereotipos desde la primera infancia, desarrollando acciones que ayudan a que las vocaciones profesionales de niños y niñas no se vean marcadas desde las primeras etapas educativas”. Por otra parte, apoyan al personal docente para que la igualdad de género sea una realidad en las aulas facilitándoles las herramientas pertinentes para ello.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su apartado ONU Mujeres muestra que “las decisiones y políticas son más eficaces si incluyen una perspectiva de género. De hecho, las decisiones y políticas que ignoran este tema no solo obtienen peores resultados, sino también suelen fracasar.”

4. CONCLUSIÓN

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo” (Nelson Mandela, 1918-2017), sin embargo, esta pandemia ha puesto de manifiesto las desigualdades existentes para poder disfrutar de una educación de calidad, en igualdad, pues no todos los hogares disponen de los medios materiales que les permitan adquirir la tecnología necesaria y por ende, el detrimento en los procesos de enseñanza-aprendizaje se da dificultando la continuidad académica. Los grupos más marginados, más vulnerables y sensibles que carecen de los estímulos familiares, sociales y económicos son los más afectados.

Además de la brecha digital, la discriminación por género en el propio hogar provoca que niñas, adolescentes y mujeres no dispongan del tiempo necesario para avanzar académica y laboralmente, cargando casi en exclusiva con el cuidado familiar y las tareas domésticas. Estas circunstancias facilitan el abandono escolar y con ello se niega el derecho a igualdad de oportunidades, se fomenta la injusticia social, además de la dependencia económica para salir adelante en un mundo cada vez más exigente y competitivo.

La pandemia del COVID-19 ha expuesto la vulnerabilidad de nuestro sistema educativo para llegar a todo el alumnado de manera efectiva, desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que adquieran las competencias pertinentes, los conocimientos correspondientes y puedan interiorizar las habilidades propias del siglo

XXI en el que nos encontramos. Para que todo ello se dé es prioritario que los diferentes Estados provean de las herramientas y medios necesarios a los docentes además de la formación constante para mantener sus conocimientos actualizados que puedan dar respuesta a un alumnado cada vez más diverso.

Cuando la ciencia junto con decisiones y acciones sensatas por parte del conjunto de la sociedad puedan superar y doblegar a este patógeno, volviendo a la normalidad perdida, debería hacerse con el aprendizaje que ha conllevado las experiencias vividas y como abogan desde la OCDE:

Garantizar que todos los jóvenes gocen de la oportunidad de triunfar en la escuela y desarrollar los conocimientos, competencias, actitudes y valores que les permitirán contribuir a la sociedad es el punto central de la agenda mundial y la promesa de la educación para nuestra sociedad futura. La crisis actual puso a prueba nuestra capacidad de lidiar con perturbaciones a gran escala. Ahora nos corresponde construir, como su legado, una sociedad más resiliente (2020, p. 21)

REFERENCIAS

- Figuerero, J.C. (2020, 5 de mayo). *Los efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. <https://www.gndiario.com/coronavirus-educacion-crisis>
- Goodman, J. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Instituto Nacional del Cáncer (2020). *COVID-19*. Consultado el 12 de noviembre de 2020. <https://www.cancer.gov/espanol/publicaciones/diccionario/def/covid-19>
- López, F. (2020, 22 de abril). *Los diferentes tipos de brecha digital y su mayor incidencia en las mujeres*. <https://www.gndiario.com/brecha-digital-genero-desigualdades>.
- Ministerio de Sanidad (2020). *Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias. Situación actual*. <https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/situacionActual.htm>
https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Actualizacion_246_COVID-19.pdf
<https://cnecovid.isciii.es/covid19/#ccaa>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance)* 2020.
https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Consultado el 12 de noviembre de 2020.
<https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019?>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Género, educación y COVID-19: ¿Consecuencias para las niñas?* [presentación de diapositivas]. <https://es.unesco.org/sites/default/files/plan-internacional-onumujeres-genero-educacion-covid-19.pdf>
- Presidencia del Gobierno de España (2020, 14 de marzo). *La Moncloa. Consejo de Ministros. Coronavirus COVID-19*.
https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Paginas/2020/140320_20_alarma.aspx
- Rtve (2020, 13 de noviembre). *Coronavirus. El mapa mundial del coronavirus: más de 52,9 millones de casos y cerca de 1,3 millones de muertos en todo el mundo*.
<https://www.rtve.es/noticias/20201113/mapa-mundial-del-coronavirus/1998143.shtml>

CAPÍTULO 135

PRÁCTICUM ON LINE EN TIEMPOS DE COVID EN EL MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS. SATISFACCIÓN DE FUTUROS DOCENTES EN LA ERA DIGITAL

Alfredo Ureña Uceda, Francisco Javier Peralta-Sánchez, María Dolores Jiménez Martínez y José Manuel Martínez Vicente

1. INTRODUCCIÓN

El Prácticum universitario para el estudiantado que aspira a ser docente viene regulado, dentro de la legislación española, por el Real Decreto 592/2014, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, especificando en su artículo 2 la definición, naturaleza y características de las prácticas externas. Estas vienen consideradas como una actividad formativa supervisada por las universidades, con objeto de que los estudiantes puedan aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en la formación universitaria y, simultáneamente, estén en disposición de desarrollar las competencias profesionales que les permitan ejercer la profesión y fomentar el empleo y el emprendimiento.

Se entiende así el Prácticum universitario como una disciplina existente en los planes de estudios que permite superar la dicotomía entre el conocimiento teórico y el conocimiento aplicado (Morales, 2013: 350), lo que posibilitará que los futuros profesionales vayan configurando una identidad laboral propia necesaria para su posterior integración en el mundo laboral (López e Hinojosa, 2008). Las universidades gozan de autonomía para la organización de este proceso formativo (Gairín y Martín, 2015), que comprende desde la gestión de la información al estudiantado hasta la canalización de las plazas ofertadas, su adjudicación y los procesos de coordinación entre los tutores académicos y profesionales.

Por otra parte, las consecuencias en todos los niveles educativos provocadas por la crisis sanitaria del Covid-19 (Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, con motivo de la

pandemia del COVID-19) han hecho evidente la necesidad del desarrollo de competencias profesionales de tipo tecnológico en los docentes, además de paliar problemas de infraestructuras (recursos tecnológicos y acceso a internet). Para ello ha sido necesaria la adecuación a un nuevo modelo de enseñanza que no sea la mera transmisión de contenidos a través de vídeos (Sales et al, 2020; Solano, 2020)

El proceso de innovación que se presenta en este estudio está constituido por la necesidad de que el estudiantado del Máster de Profesorado de la Universidad de Almería pudiera continuar con su período de prácticas en los centros de Educación Secundaria pasando de una modalidad presencial a una modalidad telemática, ocasionada por la crisis sanitaria del Covid-19. García Aretio (2014) señala la necesidad de que la enseñanza a distancia contemple una adecuada planificación de la dimensión pedagógica (programación), la tecnológica (manejo de los recursos tecnológicos) y organizativa (uso de los recursos y de la red).

En este sentido, los estudiantes del Máster han tenido la oportunidad de poner en práctica los aprendizajes y competencias tecnológicas adquiridas en su proceso de formación y poder contrastarlas con las que desempeñan los profesionales en activo de los centros en los que realizan sus prácticas. Atendiendo a estas premisas, el objetivo general de este proceso de innovación educativa consistió en analizar el grado de satisfacción que manifestaron los estudiantes que realizaron el Prácticum del Máster de Profesorado al tener que interrumpir sus prácticas presenciales en los centros de enseñanza y sustituirlas por otras realizadas de forma telemática como consecuencia de la crisis sanitaria planteada por el Covid-19.

2. MÉTODO

En este apartado se exponen los resultados de los estudiantes que consiguieron realizar el Prácticum universitario en centros de enseñanza (IES), en un primer momento, de forma presencial y que posteriormente, debido al confinamiento, tuvieron que reanudar las prácticas de forma telemática.

2.1. Participantes

Respondieron la encuesta un total de 109 estudiantes (68 mujeres y 41 varones) que cursaron en el año escolar 2019-2020 el Máster de Profesorado en Educación Secundaria

Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en una universidad pública andaluza (tabla 1).

Tabla 1.

Porcentajes por sexo

		Sexo del estudiante			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Varón	41	37,6	37,6	37,6
	Mujer	68	62,4	62,4	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

2.2. Instrumento

Para evaluar el grado de satisfacción con esta actividad formativa se utilizó un cuestionario construido ad hoc que evalúa el grado de satisfacción en 6 dimensiones: (1) Conocimiento y participación en órganos colegiados (OC); (2) Conocimiento y participación en órganos de coordinación docente (OCD); (3) Conocimiento y participación en Planes y Programas (PyP); (4) Total Fase de Observación; (5) Total Fase de Intervención; (6) INPS.

2.3. Procedimiento

Durante el curso escolar 2019-2020 y, como consecuencia de la crisis sanitaria provocada por el Covid19, los estudiantes del Máster de Profesorado pudieron desarrollar su Prácticum de forma presencial en los IES que se les había adjudicado durante dos semanas, mientras que las cinco restantes, hasta su finalización, tuvieron que hacerlas de forma telemática.

Para poder reanudar el Prácticum en los centros educativos que inicialmente se habían asignado a cada estudiante nos atuvimos a las normas que se establecieron a estos efectos a partir del confinamiento en la primavera del año 2020. Aquellos centros que permitieron a los estudiantes del Prácticum continuar con sus prácticas de forma telemática los dieron de alta en las plataformas de enseñanza (Circular de 27 de abril de 2020).

Tras la finalización de estas se facilitó al estudiantado un cuestionario de forma anónima para que respondieran voluntariamente quienes quisieran hacerlo. Con los resultados obtenidos se ha procedido a realizar análisis de clúster en cada una de las dimensiones establecidas, de modo que nos permita interpretar los resultados en grupos de altos, medios y bajos en esas dimensiones.

3. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados generales para cada una de las dimensiones establecidas.

En la primera dimensión (Órganos Colegiados), que mide cuestiones como participación en la preparación de los órdenes del día de dichas reuniones (Claustro y Consejo Escolar), o participación como meros observadores en las reuniones fijadas, se puede observar que solo un 19,3% dice participar en estas cuestiones, mientras que el otro 80% participa solo de forma media o baja (tabla 2).

Tabla 2.

Porcentajes por grupos de clúster en Órganos Colegiados

Órganos Colegiados_Cluster		Frecuencia	%	% válido	% acum
Válido	Bajo	53	48,6	48,6	48,6
	Medio	35	32,1	32,1	80,7
	Alto	21	19,3	19,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

En la segunda dimensión (Órganos de coordinación docente), globalmente solo el 13,8% de los participantes manifiesta haber participado de forma activa en los diferentes órganos de coordinación docente [a) Equipos docentes. b) Áreas de competencias. c) Departamento de orientación. d) Departamento de formación, evaluación e innovación educativa. e) Equipo técnico de coordinación pedagógica. f) Tutoría] que establece el Decreto 327/2010 (Capítulo VI; artículo 82). En cambio, porcentajes alrededor del 43% exponen que participan solo de forma media o baja en dichos órganos, lo que nos anima a motivar a los centros para que los estudiantes del Prácticum incrementen su participación en los mismos (tabla 3).

Tabla 3.

Porcentajes por grupos altos, medios y bajos en la dimensión Órganos de coordinación docente

1. Órganos de Coordinación Docente_Clúster

		Frec	%	% válido	% acum
Válido	Bajo	46	42,2	42,2	42,2
	Medio	48	44,0	44,0	86,2
	Alto	15	13,8	13,8	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

En la tercera dimensión, Participación en Planes y Programas Educativos de los centros escolares (Plan de Biblioteca Escolar, Plan de Convivencia, Plan de Igualdad...) hay que mejorar aspectos como que las actividades sean relevantes para el cumplimiento de los objetivos del curso. En las preguntas abiertas, por su parte, encontramos diversidad de opiniones, con cierta predisposición a las actividades relacionadas con las TIC, metodologías de tipo activo, aunque también se han destacado actividades de todos los módulos. Del mismo modo, las autoevaluaciones se han señalado igualmente como un buen método de aprendizaje y de constatación de lo aprendido (tabla 4).

Tabla 4.

Porcentajes de participación por grupos altos, medios y bajos en Planes y Programas.

1. ParticPyP_Clúster

		Frec	%	% válido	% acum
Válido	Bajo	17	15,6	15,6	15,6
	Medio	61	56,0	56,0	71,6
	Alto	31	28,4	28,4	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Para la cuarta dimensión de la encuesta, que contempla los totales de los ítems referidos a la fase de observación, con ítems como oportunidad para observar los documentos de planificación general del centro (Proyecto Educativo, Plan de Gestión, Reglamento de Organización y Funcionamiento, consensuar el Plan Individualizado de

Prácticas (PIP)⁶², oportunidad para realizar pequeñas tareas o funciones de forma supervisada...) observamos que el 45% de los participantes se encuentra en el grupo de los altos y el 53,2% en el grupo de los medios, lo que indica que esta fase se realiza de una forma muy significativa (tabla 5).

Tabla 5.

Porcentajes en grupos altos, medios y bajos en la fase de observación

1. Tot Observación Clúster

		Frec	%	% válido	% acum
Válido	Bajo	2	1,8	1,8	1,8
	Medio	58	53,2	53,2	55,0
	Alto	49	45,0	45,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

En la quinta dimensión, fase de participación real en el Prácticum, con ítems de ejemplo, como realizar intervención educativa utilizando diferentes recursos (plataformas de enseñanza, web del centro, redes sociales, blog...; impartir una clase on-line con la plataforma que se haya arbitrado; compartir alguna prueba o examen, corregirla por separado -tutor/estudiante del Prácticum- y después contrastar las diferencias...) observamos que el 66% de los participantes se encuentra en el grupo de los altos, el 24% en el grupo de los medios, mientras que solo un 10% se sitúa en el de los bajos en la intervención (tabla 6).

Tabla 6.

Porcentajes en grupos altos, medios y bajos para la dimensión de Intervención

⁶² El PIP es un plan inicial para el desarrollo de las Prácticas, adaptado a un contexto y circunstancias concretas, que pretende servir de guía y proporcionar una visión de conjunto del trabajo a desarrollar. Supone también un compromiso entre el tutor profesional y el estudiante del Máster y de ambos con las tareas a realizar durante el desarrollo de las prácticas. Como todo plan inicial, es muy probable que el resultado final no coincida con lo estipulado inicialmente. El primer responsable de la elaboración del PIP es el propio estudiante, bajo la tutela directa de su tutor profesional y con el asesoramiento del tutor académico. Este documento se elabora durante la fase de observación y debe incluir los siguientes contenidos: a) horario semanal de permanencia en el centro, así como materias y grupos asignados; b) tareas y actividades previstas para conocer el centro educativo (contexto, organización y funcionamiento, proyecto educativo, otros proyectos y actividades en lo que participa, etc.); c) tareas y actividades relacionadas con la preparación, observación y reflexión de clases del tutor (y, en su caso, de otros docentes); c) tareas y actividades correspondientes a la preparación, desarrollo y reflexión de la intervención del estudiante en Prácticas en el aula y, en particular, su intervención intensiva; d) asistencia a reuniones y realización de otras actividades; e) sistema personal de registro de experiencias, reflexiones y valoraciones relacionadas con las prácticas en el centro (diario, semanal...).

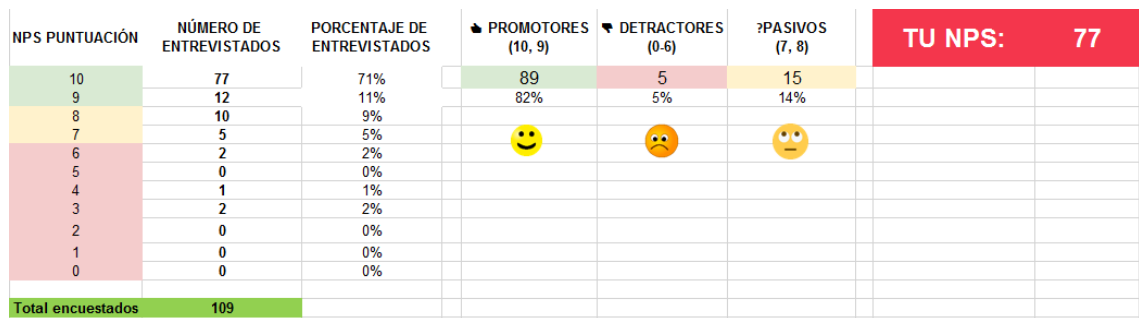
1. Tot_Intervención Practicum_Clúster

		Frec	%	% válido	% acum
Válid	Bajo	11	10,1	10,1	10,1
o	Medi	26	23,9	23,9	33,9
	o				
	Alto	72	66,1	66,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Finalmente, para el índice NPS (77) se han obtenido resultados extraordinarios, que indican una excelencia de la satisfacción con el Prácticum del Máster de Profesorado (Figura 1).

Figura 1.

Índice NPS



Fuente: Elaboración propia

4. DISCUSIÓN

Podemos afirmar con rigor que el objetivo principal de este proceso de innovación educativa ha quedado cubierto, ya que el estudiantado ha manifestado un alto grado de satisfacción al tener que sustituir las prácticas realizadas de forma presencial por otras en las que hay que utilizar procedimientos telemáticos con plataformas de enseñanza. Estos mismos resultados nos indican que el uso de metodologías de tipo activo y la incorporación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de recursos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación han dado sus resultados en un caso real de aplicación práctica.

Los resultados obtenidos en la primera dimensión (Órganos Colegiados) son coherentes con lo que se espera, ya que el régimen de reuniones de los órganos colegiados

suele ser poco frecuente. Esto explica que el grupo de los altos y los medios llegue solo a un 50% aproximadamente de participación, mientras que el grupo de los bajos sea el otro casi 50%.

Para la dimensión de Órganos de Coordinación Docente los resultados reflejan también la realidad, ya que hay órganos de coordinación docente como los departamentos didácticos o las tutorías que suelen tener reuniones semanales, mientras que en otros órganos el régimen de reuniones se alarga más en el tiempo (ETCP, áreas de competencias...). Del mismo modo, las reuniones de este tipo de órganos son más privativas, lo que las hace menos visibles a los estudiantes del Prácticum, salvo que se tenga conciencia de que pueden ser un buen instrumento de aprendizaje.

Para la tercera dimensión, Participación en Planes y Programas Educativos, los resultados también son coherentes con lo que se espera, aunque todo es mejorable. En este sentido, existen determinados Programas y Planes en los centros, como el Plan de Igualdad o el Plan de Convivencia Escolar, que tienen una larga trayectoria y calado en los centros, mientras que otros son más cerrados a la participación de docentes internos y estudiantes de Prácticum (Impulsa. Memoria Histórica; Plurilingüismo...). Esta circunstancia es la que probablemente explique que el 56% de los estudiantes se ubiquen en el grupo de los «medios».

Para la cuarta dimensión (fase de observación del período de prácticas) los grupos de «altos» y «medios» casi ocupan el 98% de satisfacción. Este período está muy bien fundamentado dentro de las instrucciones de nuestro Prácticum, por lo que estudiantes y tutores profesionales lo tienen muy bien asumido y ello implica que los procesos de coordinación y cooperación entre unos y otros sea muy estrecho.

Lo mismo ocurre con la quinta dimensión (Participación real en el periodo de prácticas), puesto que entre los grupos de altos y medios se llega al 90% de participación. En este caso, esto se puede atribuir al hecho de que período en el que el estudiantado del Prácticum presenta sus mejores cualidades como futuros docentes, es en esa interacción estrecha que se establece entre ellos y el alumnado de los IES.

Por último, en la sexta dimensión (Valoración global del Prácticum) el índice NPS arroja un estadístico excelente (NPS=77), lo que significa un alto grado de satisfacción por parte de los usuarios.

Zabalza (2011) y Armengol et al. (2011) resaltan la necesidad de realizar evaluaciones exhaustivas de la formación que las universidades ofrecen mediante las

prácticas curriculares externas con objeto de poder mantener un itinerario formativo más adaptado y específico a las demandas educativas y a la situación actual. En este sentido coincidimos, además, con Pérez et al. (2006: 37) en que el Prácticum es necesario para consolidar tres aspectos: a) como estrategia de formación permanente de los tutores profesionales antes el reto de ser modelos para futuros colegas; b) como herramienta para consolidar los procesos de investigación del propio estudiantado, y c) como una herramienta para el desarrollo profesional del docente universitario. Por tanto, para los tres colectivos puede servir de herramienta reflexiva que contribuya a la optimización del mismo.

Al mismo tiempo, el Prácticum ejerce un impacto significativo en las instituciones emisoras y receptoras de estudiantes, repercutiendo de manera significativa en el desarrollo profesional de los docentes de las diferentes etapas y niveles educativos y en las propias instituciones (Liesa, 2009; Méndez y Magaña, 2019; Rodríguez-Gómez et al. 2017). Del mismo modo, como afirma Almenara et al. (2018) es necesario evaluar el desempeño docente en la formación virtual, teniendo en cuenta una perspectiva de tipo reflexivo que ayude a redefinir la formación inicial de futuros docentes (Pérez et al., 2006; Saiz y Susinos, 2017).

Como propuestas de mejora podemos destacar las siguientes:

- Ampliar el estudio sobre el nivel de satisfacción no solo al estudiantado universitario, sino también a los tutores académicos, a los tutores profesionales y al mismo alumnado de los IES en los que se hacen las prácticas.
- Utilizar instrumentos que recojan información tanto cualitativa como cuantitativa, con objeto de medir los matices y apreciaciones personales.
- Valernos de la técnica pretest-postest con objeto de contrastar la percepción de los propios usuarios antes y después de haber realizado el Prácticum.
- Establecer un protocolo de coordinación estrecho entre los tutores académicos, los tutores profesionales y el propio estudiantado del Máster, por ejemplo, mediante tutorías en momentos clave (previas, al inicio, de seguimiento y al finalizar el mismo).
- Tender puentes entre los tutores académicos de la universidad y los tutores profesionales de los centros de Enseñanza Secundaria con seminarios colaborativos periódicos. Aunque venimos desarrollando, con gran acogida y

éxito, jornadas de formación para la tutorización del alumnado en prácticas, sin embargo hay que seguir potenciando estos vínculos porque, sin duda, con ello se incrementará la calidad formativa.

5. CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados de este estudio podemos establecer las siguientes conclusiones:

Primera. La formación inicial de los futuros docentes debe conllevar un proceso de tutelaje y mentorización en centros y con docentes de contrastado prestigio capaces de transmitir entusiasmo e ilusión, así como el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes eficaces para el desarrollo de las competencias profesionales de cualquier docente.

Segunda. Los futuros docentes han de conocer, durante su período de prácticas, todos los entresijos de la organización y funcionamiento de un centro de enseñanza, como, por ejemplo, la organización y funcionamiento de los órganos colegiados y de coordinación docente. El objetivo que se debe perseguir en estos dos ámbitos es el conocimiento de modelos de organización de reuniones eficaces.

Tercera. Es necesario sensibilizar tanto a los tutores profesionales como a los académicos sobre la necesidad de potenciar el conocimiento y la participación de todos los órganos de coordinación docente, especialmente en aquellos donde se toman decisiones colegiadas que repercuten en un grupo de alumnado, como es el caso, entre otros, de los equipos docentes. Además de ello, incluso las funciones que se desarrollan en los departamentos didácticos, en lo concerniente a la programación y evaluación (ponderación de los criterios de evaluación...), también deben ser conocidas por los futuros docentes.

Cuarta. Los centros educativos desarrollan una gran cantidad de programas y planes educativos, pero en la mayor parte de las ocasiones no existe un líder que aglutine la acción de todos los profesionales que participan en los mismos. Resulta necesario, por tanto, que se muestre al estudiantado la necesidad de que esos planes y programas confluyan hacia los objetos de mejora que en cada curso escolar planteen los centros.

Quinta. Queda claro en el actual estudio que la fase de observación en los centros escolares está bien establecida y que es la faceta que produce índices de satisfacción más

altos. Hay que consolidar esta tendencia, de forma que los Planes Individualizados de Prácticas sean un instrumento que logre consolidar una buena planificación de qué, cómo, cuándo hacer... durante el período de prácticas.

Sexta. A la raíz de los acontecimientos sobrevenidos por la crisis sanitaria del Covid19, el estudiantado del Prácticum valora muy positivamente el haber podido continuar con sus prácticas de forma telemática. Aun así, ello no es óbice para que en las preguntas abiertas del formulario manifiesten sentir nostalgia por la docencia presencial.

Séptima. El planteamiento realizado para el estudiantado del Prácticum de la Universidad de Almería parece estar en la línea acertada según nos arroja el índice NPS, con un estadístico de 77, que nos indica una excelencia en el Prácticum.

REFERENCIAS

- Almenara, J. C., Cejudo, M. d. C. L. y Lozano, J. A. M. (2018). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: ideas para la configuración de un modelo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 261-279. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.17206>
- Armengol, C. et al. (2011). El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Circular de 27 abril 2020, de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, sobre el desarrollo del prácticum universitario de las titulaciones de grado, máster y equivalente al máster, vinculadas con la docencia en centros sostenidos con fondos públicos, donde se imparten enseñanzas no universitarias, ante la situación excepcional provocada por el COVID-19 durante el curso 2019/20.
- Gairín Sallán, J. y Martín Bris, M. (2015). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 21-44. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1839>
- García Aretio, L. (2014). Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 175-176. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28518>

- Liesa, M. (2009). El papel del profesor universitario en el Prácticum del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(3), 127-138.
- López, M. C. y Hinojosa, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(5), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4752268>
- Méndez, V. G. y Magaña, E. C. (2019). Los tutores de prácticas en los centros: comparativa autonómica del Prácticum del Máster de Educación Secundaria. *Revista Española de Educación Comparada*, (34), 163-181. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.34.2019.23524>
- Morales, S. (2013). Evaluando el prácticum en Educación Social: acciones de mejora ante la puesta en práctica de los nuevos grados. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(1), enero-abril, 349-364. <http://www.red-u.net/>
- Pérez García, M. P., Benarroch Benarroch, A., Jiménez Jiménez, M. Á., Smith Fernández, G. y Rojas Ruiz, G. (2006). ¿Se puede estimular la reflexión en el supervisor y en el alumno universitario durante el periodo de prácticum? *Enseñanza & Teaching*, 24, 33-51. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69601/Se_puede_estimular_la_reflexion_en_el_s.pdf;jsessionid=76C2728D9E783222B003F9F1659E29C0?sequence=1
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, nº 67, de 14/03/2020, pp .1-15. [Consultado el 1 de noviembre de 2020]. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-3692-consolidado.pdf>
- Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.[Internet] *Boletín Oficial del Estado*, nº 184, de 30/07/2014, pp. 60502-60511. [Consultado el 7 de noviembre de 2020]. <https://www.adideandalucia.es/normas/RD/RD592-2014PracticasUniversitarios.pdf>
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>

- Saiz Linares, A. & Susinos Rada, T. (2017). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de Maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.50924>
- Sales, D.; Cuevas-Cerveró, A. y Gómez-Hernández, J.A. (2020). Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19. *Profesional de la información*, 29(4), e290423. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.23>
- Solano, L. P. (2020, Jul 17). Alertan estudiantes de AL sobre desafíos que implica la enseñanza virtual. *CE Noticias Financieras*. <https://search.proquest.com/docview/2424729254?accountid=14477>
- Zabalza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf

CAPÍTULO 136

LA INCIDENCIA DE LA EQUIDAD EDUCATIVA, LA TECNOLOGÍA Y LA ECONOMÍA SOBRE RESULTADOS ACADÉMICOS DURANTE EL ESTADO DE ALARMA POR LA COVID-19⁶³

María T. Sanz y Emilia López-Iñesta

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia de la COVID-19 ha hecho que los procesos de enseñanza-aprendizaje hayan cambiado súbitamente provocando que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el acceso a los entornos tecnológicos se hayan convertido en herramientas fundamentales (Huang et al., 2020). Esto ha supuesto un reto tanto para alumnado como profesorado, dejando patente la insuficiente infraestructura técnica, la falta de formación en su uso y aplicación y las implicaciones en los modelos pedagógicos y de enseñanza-aprendizaje (Bao, 2020; Mulenga y Marbán, 2020).

Para estudiar el impacto de la COVID-19 en la educación superior, la International Association of Universities (Marinoni et al., 2020) desarrolló una primera encuesta global que recibió 576 respuestas de 424 universidades y otras instituciones de educación superior. En dicho estudio se determinó que el virus afectó al proceso de enseñanza-aprendizaje a dos tercios de las instituciones estudiadas, informando, así mismo, del reemplazo de la enseñanza presencial en el aula por la enseñanza virtual o a distancia.

En el caso particular de España, durante el Estado de Alarma decretado desde el 14 de marzo hasta el 21 de junio de 2020, las universidades cierran sus puertas y la educación se debe adaptar a una virtualidad a la que alumnado y profesorado deben hacer frente de forma repentina. Este contexto ha propiciado que surjan muchos trabajos de investigación que centran su objetivo en el estudio de las implicaciones y consecuencias del cambio del

⁶³ Este trabajo está parcialmente financiado por los proyectos de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación con referencia RTI2018-095820-B-I00 (MCIU/AEI/FEDER, UE), EDU2017-84377-R y EDU2017-84377-R y los proyectos de innovación de la Universitat de València con códigos UV-SFPIE_PID19-109833, UV-SFPIE_PID19-1095187 y UV-SFPIE_PID20-1350001.

proceso de enseñanza-aprendizaje debido al COVID-19, tales como los de Ehrlich et al. (2020) o Rasheed et al. (2020).

A la luz de las experiencias del último tramo del curso académico 2019/2020, en el que las instituciones educativas y el profesorado trataron de reemplazar una docencia presencial por una docencia a distancia, en el curso actual 2020/2021 muchos centros educativos se han adaptado a un modelo docente semipresencial.

Este cambio, de metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, implica una serie de factores que se deben tener en cuenta a la hora de analizar los resultados académicos del alumnado como son la brecha digital y la falta de equidad y acceso a infraestructuras digitales (Lloyd, 2020). Los datos de la UNESCO (<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>) alertan de que la mitad de los estudiantes que la COVID-19 mantiene fuera del aula (cerca de 800 millones de estudiantes) no tiene acceso a un ordenador y el 43% (unos 700 millones de estudiantes) ni siquiera tiene acceso a Internet en casa. Además, alrededor de 56 millones de estudiantes viven en lugares que no cuentan con redes móviles. En la misma línea, autores como Reimers y Schleicher (2020) muestran que la mayoría de los sistemas educativos no están preparados para el mundo de las oportunidades de aprendizaje digital. En términos cuantitativos, esta investigación extrajo que en los países de la OCDE un promedio del 95% de alumnado tenía acceso a un ordenador, un 90% tenía acceso a internet o un 65% no tenía suficiente ancho de banda.

Estos datos muestran claramente que los desafíos para garantizar la continuidad educativa no se detienen con el despliegue de soluciones digitales para el aprendizaje a distancia y que se debe prestar mucha atención para evitar que el uso de la tecnología en la educación no amplifique las desigualdades existentes ni profundice en la brecha digital.

Además del acceso a la tecnología, factores como la economía o la edad del alumnado puede afectar negativamente sobre el desempeño de los estudiantes. Estudios como los de Ruesga et al. (2014) o Riggert et al. (2006) señalan que mayores edades determinan una relación directa con compaginar estudios con el trabajo y esto tiene implicaciones sobre los resultados académicos.

Como se puede observar, son diferentes factores los que pueden afectar al rendimiento del alumnado debido al impacto de la Covid-19. Así, el presente trabajo centra su estudio en estudiar qué variables relacionadas con las características del alumnado (por ejemplo, la edad), el acceso a internet y a un entorno virtual de enseñanza-

aprendizaje y la economía familiar afectan a los resultados académicos de un grupo de estudiantes matriculado en una universidad española del grado de Maestra/o en Educación Primaria. Para ello, se estudiará qué relaciones entre dichas variables son estadísticamente significativas y se construirá un diagrama causal como el que presenta la Figura 1. Esta figura a modo de ejemplo señala qué variables están relacionadas a través de las flechas con doble sentido y su influencia sobre la variable resultados académicos.

Figura 1.

Ejemplo de diagrama causal que muestra la relación entre las variables relacionadas con la tecnología, la economía y los resultados educativos.



2. MÉTODO

2.1. Objetivo

El objetivo del presente trabajo es tratar de analizar la relación existente entre la situación personal del alumnado medida en términos de acceso a Internet, economía y edad y los resultados académicos en una asignatura relativa a la Didáctica de la aritmética y la resolución de problemas del Grado de Maestra/o en Educación Primaria de una universidad española, durante el periodo del 14 de marzo hasta el 21 de junio del año 2020 (estado de alarma en España debido a la Covid-19).

2.2. Muestra

En el presente estudio participaron 84 estudiantes de tercer curso del Grado de Maestro/a de Educación Primaria de una universidad española, con una edad media de

21.25 ± 2.94 años (ver Tabla 1), quiénes cursaban la asignatura Didáctica de la aritmética y la resolución de problemas.

2.3. Instrumento: construcción del diagrama causal

Cuando se tiene un conjunto de variables que tienen relación con un problema y permiten explicarlo, estamos ante un Sistema. Este Sistema puede representarse a través de un diagrama causal (Martín, 2019) cuyos elementos son: a) elipses que representan las variables del Sistema, b) flechas que señalan las relaciones entre variables o entre las variables y el problema, y c) rectángulos que identifican el problema u objetivo del Sistema.

Para construir un diagrama causal se sigue un procedimiento que consta de distintas etapas. Inicialmente, se debe estudiar cuáles son las relaciones directas entre las variables de interés y el problema que se pretende resolver. A estas variables las denominaremos de primer nivel. Tras esto, se determinan las relaciones entre las variables obtenidas y las que no han resultado de la relación anterior. Estas segundas serán las llamadas variables de segundo nivel. Así sucesivamente hasta que no se observen más relaciones o hasta que todas las variables estén presentes en el diagrama. Dado que se trata de obtener asociaciones entre variables, se precisará de un análisis descriptivo e inferencial.

Para obtener las variables de interés que pudieran caracterizar al alumnado, se creó una batería de preguntas, haciendo uso de una herramienta de la plataforma Moodle empleada en la docencia y que permite que las respuestas sean totalmente anónimas. Las preguntas hacen referencia a la economía familiar del alumnado y su lugar de residencia y el acceso a un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje a través de Internet. Así todo lo relativo al lugar de residencia, acceso a la docencia virtual y la economía familiar, toma relevancia, y se plantean como posibles marcadores influyentes sobre los resultados académicos del alumnado, como sugieren Reimers y Schleicher (2020).

Otra variable que se va a tener en cuenta es el resultado académico del alumnado medido a través de las notas de la evaluación continua y la nota final del examen obtenidas en el periodo de tiempo en el que se sitúa la experimentación. Cabe reseñar que no se modificó la metodología en la que se basaba el proceso de enseñanza-aprendizaje previo a la declaración del mencionado estado de alarma, ya que se cambiaron las sesiones presenciales por sesiones virtuales síncronas, y las tutorías presenciales por videotutorías.

El detalle de las preguntas relativas a la primera parte se presenta en la Figura 2.

Figura 2.

Batería de preguntas.

- | | |
|--|--|
| 1-. Edad (respuesta numérica en años) | 4-. Tipo de acceso a internet |
| 2-. Lugar de confinamiento | 1: ADSL |
| 1: casa habitual | 2: Fibra |
| 2: piso de estudiantes | 3: Portátil |
| 3: casa de segunda residencia | 4: Teléfono móvil |
| 3-. Compañía Telefónica (si es alguna diferente a las presentes escríbela en minúsculas en Otra) | 5-. Situación personal laboral |
| 1: Movistar | 1: Sólo estudia |
| 2: Orange | 2: Estudia y trabaja |
| 3: Vodafone | 3: Estudia y trabaja, pero despedido por el COVID-19 |
| Otra_____ | 6-. ¿Quién sustenta la familia actualmente? |
| | 1: Mi padre o mi madre |
| | 2: Mi padre y mi madre |
| | 3: Yo |
| | 4: Todos en paro por el COVID-19 |

3. RESULTADOS

Los resultados se desglosan en dos apartados: un estudio descriptivo, de la muestra que ha intervenido en el estudio, que permitirá tener una visión global del estudiantado y sus características personales durante el periodo específico, y un estudio inferencial que permitirá obtener las diferentes relaciones entre las variables consideradas que se clasificarán en distintos niveles para diseñar el diagrama causal de las variables relativas al acceso a la tecnología y al nivel económico que inciden sobre el resultado académico de un alumno.

3.1. Análisis descriptivo

Los futuros maestros presentan unos resultados académicos con una nota media cercana a los 7 puntos sobre 10 (6.819 ± 1.387). Se observa que la mayor parte (92.9%) residieron en su casa habitual durante el confinamiento, muy pocos permanecieron en pisos de estudiantes o segundas residencias (7.2%). Al respecto del acceso a internet para

realizar las clases virtuales, la gran mayoría tiene contratada la fibra (61.9%) frente al ADSL (16.7%), siendo las compañías telefónicas igualmente distribuidas. Además, se debe reseñar que la situación personal laboral y el sustento familiar se considera positivo, ya que un 70.2% se dedicaban exclusivamente al estudio y un 50% tenían como sustentadores familiares tanto al padre como a la madre.

Tabla 1.

Medidas de asociación y diferencia entre categorías para las variables de estudio y el resultado académico.

	Categorías	Frecuencia absoluta (%) Media ± Desv. típica
Lugar de confinamiento	1: casa habitual	78 (92.9)
	2: piso de estudiantes	2 (2.4)
	3: casa de segunda residencia	4 (4.8)
Compañía telefónica	1: Movistar	30 (35.7)
	2: Orange	29 (34.5)
	3: Vodafone	25 (29.8)
Tipo de acceso a internet	1: ADSL	14 (16.7)
	2: Fibra	52 (61.9)
	3: Portátil	9 (10.7)
	4: Teléfono móvil	9 (10.7)
Situación personal laboral	1: Sólo estudia	52 (70.2)
	2: Estudia y trabaja	12 (14.3)
	3: Estudia y trabaja, pero despedido por COVID-19	13 (15.5)
Sustento de la familia	1: Mi padre o mi madre	31 (36.9)
	2: Mi padre y mi madre	42 (50)
	3: Yo	6 (7.1)
	4: Todos en paro por culpa del COVID-19	5 (6)
Edad	--	21.25 ± 2.945
Resultados académicos	--	6.819 ± 1.387

3.2. Análisis inferencial

Este estudio se va a dividir a su vez en dos partes:

a) primera parte, relacionar todas las preguntas de la batería con los resultados académicos. Esto permitirá obtener unas variables de primer nivel que son las que están relacionadas directamente con la variable objeto de estudio.

b) segunda parte, relacionar las variables de la batería de preguntas con las variables de primer nivel obtenidas anteriormente. Así, se obtienen las variables llamadas de segundo nivel (las que no tienen una relación causa-efecto directa con los resultados académicos, pero si intervienen de forma indirecta). Si se obtuvieran variables de segundo nivel, se procedería al siguiente nivel y así hasta agotar todas las posibilidades de relación.

3.2.1. Variables de primer nivel

Para este estudio se tiene en cuenta la naturaleza de las variables. La variable dependiente (resultados académicos) es cuantitativa y las variables dependientes son todas categóricas a excepción de la edad que también es cuantitativa.

La intensidad de asociación entre una variable cuantitativa y otra categórica se realiza a través del índice de Cohen, siendo utilizado en nuestro estudio la *f* de Cohen por tener las variables categóricas más de dos categorías. Un tamaño del efecto de entre 0.2-0.5 podría considerarse «pequeño», en torno a 0.5-0.8 un efecto «medio», y de 0.8 en adelante, un efecto de «grande», puesto que la *d* de Cohen puede alcanzar valores mayores que 1.

Así mismo, se calculará la media y desviación típica para cada una de las categorías y se aplicará el test de ANOVA, dado que se cumplen en todos los casos las condiciones de aplicabilidad (normalidad en la distribución de los datos y homocedasticidad), para determinar si la diferencia entre las medias es estadísticamente significativa a un nivel de confianza del 95%. En el caso de que se presenten diferencias significativas entre variables, se procederá al test de Tukey para determinar cuáles son las categorías que indican dichas diferencias.

Para el caso de la relación entre dos variables cuantitativas, se utiliza la correlación de Pearson para medir la posible asociación entre ambas variables.

La Tabla 2 muestra todo el análisis numérico realizado y se observa como variable que posee una relación media con los resultados académicos, la situación personal laboral (Cohen=0.653). Además, existen diferencias significativas entre los resultados académicos de las diferentes categorías (ANOVA=10.614, *p*-valor<0.0001). Al realizar

el test de Tukey, dichas diferencias se presentan entre los que únicamente se dedican al estudio y los otros dos grupos (Tukey: p-valor₁₋₂=0.001; p-valor₁₋₃=0.003), obteniéndose peores notas y por tanto, alcanzando el menor nivel, aquellos alumnos de la tercera categoría (estudiaban y trabajaban y por la situación de la COVID-19 han sido despedidos).

Tabla 2.

Medidas de asociación y diferencia entre categorías para las variables de estudio y el resultado académico.

Categorías		Media ± Desv. Típica	ANOVA (p-valor)	Cohen Pearson (p-valor)
Lugar de confinamiento	1: casa habitual	6.758 ± 1.394	1.258 (0.290)	0.239
	2: piso de estudiantes	7.143 ± 1.010		
	3: casa de segunda residencia	7.857 ± 1.167		
Compañía telefónica	1: Movistar	6.976 ± 1.295	1.664 (0.196)	0.274
	2: Orange	7.019 ± 1.654		
	3: Vodafone	6.400 ± 1.080		
Tipo de acceso a internet	1: ADSL	6.735 ± 0.873	1.540 (0.210)	0.321
	2: Fibra	7.005 ± 1.421		
	3: Portátil	5.952 ± 1.383		
	4: Teléfono móvil	6.746 ± 1.679		
Situación personal laboral	1: Sólo estudia	7.228 ± 1.245	10.614 (<0.0001)	0.653
	2: Estudia y trabaja	5.774 ± 1.031		
	3: Estudia y trabaja, pero despedido por COVID-19	5.934 ± 1.440		
Sustento de la familia	1: Mi padre o mi madre	6.705 ± 1.388	1.805 (0.122)	0.119
	2: Mi padre y mi madre	6.837 ± 1.481		
	3: Yo	7.024 ± 0.949		
	4: Todos en paro por el COVID-19	7.143 ± 1.237		
Edad	--	--	--	-0.022 (0.793)

Cabe destacar además que, la siguiente variable que posee una mayor asociación que el resto es el tipo de acceso a internet (Cohen=0.321), y aunque no muestre diferencias estadísticamente significativas (ANOVA=1.540; p-valor=0.210), sí que se observa que ADSL y Fibra incide en mayores resultados académicos.

Así este primer estudio delimita como variable de primer nivel: la situación laboral personal.

3.2.2. Variables de segundo y tercer nivel

En esta segunda parte se tomará, en primer lugar y con el objetivo de determinar las variables de segundo nivel, la situación personal, y se revisará las relaciones con el resto de las variables obtenidas en la batería de preguntas, a excepción de los resultados académicos que ya ha sido evaluada.

Notar que dado que ahora, además de relacionar variables categóricas con una cuantitativa (la edad), el resto de las relaciones se dan entre variables categóricas. Por ello, para determinar la relación existente entre ellas, se realizará la prueba Chi-cuadrado de Pearson, así como la V de Cramer.

La Tabla 3 muestra una asociación con la edad (Cohen=0.826), así como diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes categorías (ANOVA=3.517; p-valor=0.034). El test de Tukey determina que las diferencias están presentes entre las personas que únicamente se dedican al estudio y aquellas que además trabajaban y han sido despedidas durante el estado de alarma (Tukey: p-valor₁₋₃=0.026), siendo la media de edad más alta en el segundo caso.

Tabla 3.

Medidas de asociación y diferencia entre categorías para las variables de estudio y la situación personal.

	Chi-cuadrado de Pearson Cohen	V de Cramer (p-valor) ANOVA (p-valor)
Lugar de confinamiento	1.640 (0.802)	0.099 (0.802)
Compañía telefónica	5.777 (0.672)	0.185 (0.672)
Tipo de acceso a internet	5.265 (0.510)	0.177 (0.510)

Sustento de la familia	13.952 (0.175)	0.288 (0.175)
Edad	0.826	3.517 (0.034)

Así, como variable de segundo nivel se define la edad. Por tanto, a través de las relaciones con la edad y el resto de las variables no estudiadas, se determinarán las variables de tercer nivel (ver detalle en Tabla 4).

La Tabla 4 refleja la relación entre la edad y las siguientes tres variables: compañía telefónica (Cohen=0.661), tipo de acceso a internet (Cohen=0.513), y sustento de la familia (Cohen=1.175). Así estas pasan a definirse como variables de tercer nivel.

Se ha de destacar que se presentan diferencias estadísticamente significativas entre las edades de las categorías del sustento familiar (ANOVA=5.116; p-valor=0.003), presentando la diferencia con aquellos en paro por el COVID-19 (Tukey; p-valor₁₋₄=0.009, p-valor₂₋₄=0.012).

Para finalizar, únicamente quedaría introducir en el diagrama la variable lugar de confinamiento. Para ello, en vez de analizar la relación entre las tres variables de tercer nivel y el resto de las variables no estudiadas, se presentará la relación de estas tres con dicha variable (ver Tabla 5). Se determina como variable de cuarto nivel el lugar de confinamiento que presenta una asociación con el tipo de acceso a internet (V Cramer=0.340; p-valor=0.003).

Tabla 4.

Medidas de asociación y diferencia entre categorías para las variables de estudio y la edad.

Categorías		Media ± Desv. Típica	ANOVA (p-valor)	Cohen Pearson (p- valor)
Lugar de confinamiento	1: casa habitual	21.22 ± 3.005	0.295 (0.745)	0.249
	2: piso de estudiantes	20.50 ± 0.707		
	3: casa de segunda residencia	22.25 ± 2.500		
Compañía telefónica	1: Movistar	20.66 ± 0.897	2.172 (0.121)	0.661
	2: Orange	21.00 ± 1.486		
	3: Vodafone	22.24 ± 4.986		
Tipo de acceso a internet	1: ADSL	21.38 ± 3.554	0.441 (0.725)	0.513
	2: Fibra	20.71 ± 1.383		
	3: Portátil	21.89 ± 1.900		
	4: Teléfono móvil	20.67 ± 1.118		

Sustento de la familia	1: Mi padre o mi madre	20.68 ± 1.222	5.116 (0.003)	1.175
	2: Mi padre y mi madre	20.90 ± 1.246		
	3: Yo	23.50 ± 4.231		
	4: Todos en paro por culpa del COVID-19	25 ± 10.075		

Tabla 5.

Medidas de asociación entre el lugar de confinamiento y las variables de tercer nivel.

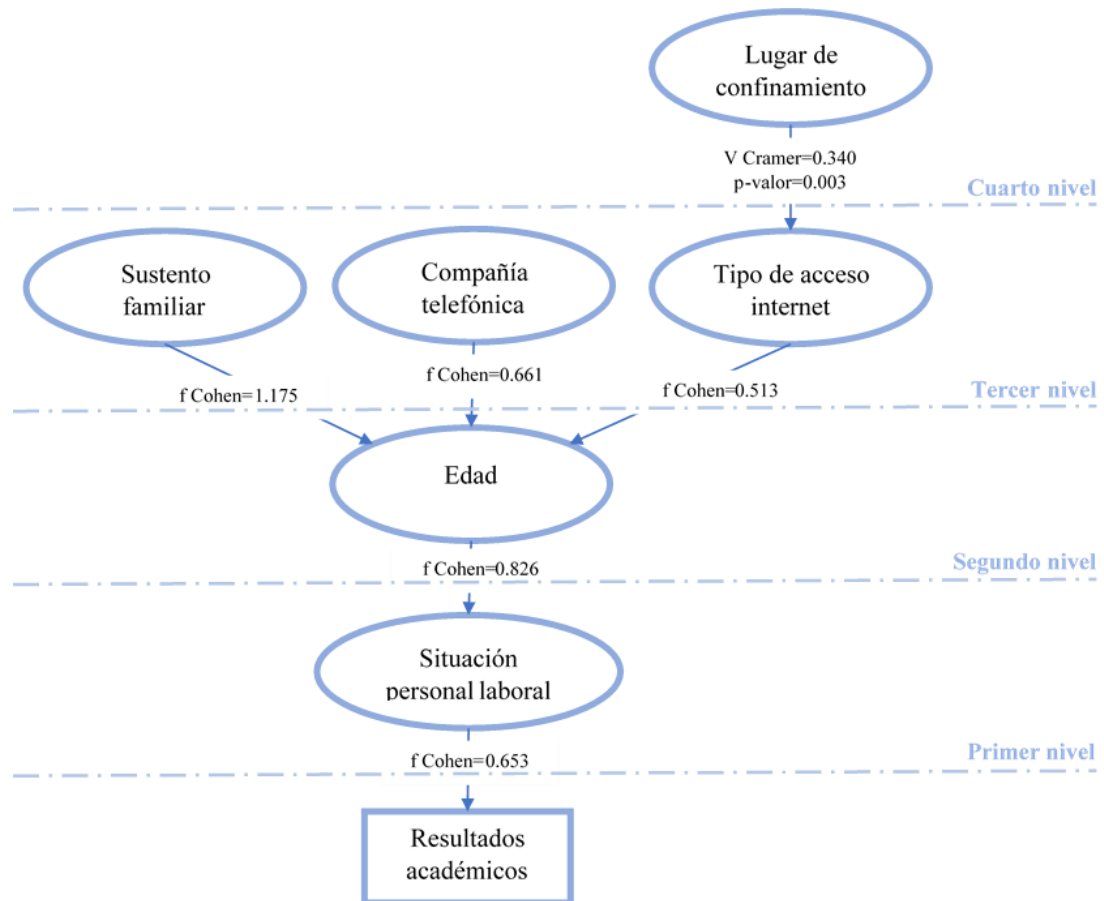
	Chi-cuadrado de Pearson	V de Cramer (p-valor)
Compañía telefónica	1.266 (0.867)	0.087 (0.867)
Tipo de acceso a internet	19.436 (0.003)	0.340 (0.003)
Sustento de la familia	4.518 (0.607)	0.164 (0.607)

3.2.3. Diagrama causal

Tras el análisis descriptivo e inferencial, se puede concluir que todas las variables presentadas en el estudio inciden de forma directa o indirecta sobre los resultados académicos, obteniendo cuatro niveles diferentes que se reflejan en la Figura 3 que muestra la causalidad extraída detallada anteriormente.

Figura 3.

Diagrama causal que presenta la relación los resultados académicos y variables relativas al estudiantado durante un estado de alarma en el que se realiza docencia virtual.



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La crisis sanitaria mundial en la que España se ha visto inmersa en la última parte del curso 2019/2020 ha provocado que profesorado y alumnado modificaran su proceso de enseñanza-aprendizaje, pasando de un modelo presencial a un modelo virtual que se ha prolongado al curso 2020/2021. Como consecuencia, el alumnado precisa de acceso a tecnología con la que seguir su formación (Huang et al., 2020), pero dicho acceso depende de la economía familiar, y en ocasiones del lugar de residencia (UNESCO, 2020) provocándose situaciones en las que se agrava la falta de equidad y acceso a infraestructuras digitales (Lloyd, 2020).

En el diagrama causal obtenido, la situación personal laboral del alumnado es la variable de primer nivel que incide sobre los resultados académicos, obteniendo las mejores calificaciones el alumnado que sólo estudiaba, con una diferencia de casi dos puntos con aquellos que también trabajaban o que habían perdido el trabajo a causa del COVID-19. Esta situación va en línea con lo que Ruesga et al. (2014) sugieren que

trabajar afecta negativamente al desempeño académico de los estudiantes en el caso de España, situación que muestra que no se están dando situaciones de equidad. A nivel internacional, se puede señalar, no obstante, que no todos los estudios marcan dicho efecto negativo (Riggert et al., 2006).

La variable de segundo nivel asociada con la situación personal laboral es la edad, siendo los más jóvenes aquellos que únicamente estudian, resultado también presente en el estudio de Ruesga et al. (2014) quienes marcan como determinante del trabajo la edad del estudiante.

Sobre la edad se tienen las variables de tercer nivel de nuestro estudio. Por un lado, el sustento familiar, siendo los más jóvenes los estudiantes que marcan como opción que el sustento familiar corre a cargo de su padre y/o madre, y con diferencias estadísticamente significativas con aquellos cuya opción es que toda la familia se ha quedado en paro por el COVID-19 o que son ellos mismos quienes sustentan al núcleo familiar (Ruesga et al., 2014). Por otro lado, el acceso tecnológico, definido a través de la compañía telefónica y el tipo de acceso a internet, manifiesta una asociación de nivel medio con la edad, pero no marca diferencias estadísticamente significativas entre las edades de las diferentes categorías. Aunque entren como variables de tercer nivel, su presencia se denota importante, siguiendo tanto las directrices de la UNESCO como de la OCDE (Reimers y Schleicher, 2020), quienes remarcan que los sistemas educativos deben proveer los medios para que se produzca el proceso de enseñanza aprendizaje, entre ellos, el correcto acceso a internet.

Finalmente, y como variable de cuarto nivel, se sitúa el lugar de residencia dónde el alumnado ha pasado el estado de alarma relacionado con el tipo de acceso a internet, en línea con los resultados de la UNESCO (2020), existen lugares donde no se cuenta con redes móviles o que incluso el alcance de red es insuficiente (Reimers y Schleicher, 2020).

El diagrama causal construido abre una nueva línea de investigación en las ciencias sociales al hacer uso de la Dinámica de Sistemas, aplicación que se utiliza en matemáticas, física, química o biología. Así con ello, la educación representada en este trabajo a través de los resultados académicos cuantifica su relación existente con la economía familiar, las características del alumno (su edad) y el acceso a la tecnología. Estas relaciones, en futuros trabajos, se podrían determinar a partir de ecuaciones, y así tratar de realizar predicciones.

REFERENCIAS

- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Ehrlich, H., McKenney, M. y Elkbuli, A. (2020). We Asked the Experts: Virtual Learning in Surgical Education During the COVID-19 Pandemic—Shaping the Future of Surgical Education and Training. *World Journal of Surgery*, 1. <https://doi.org/10.1007/s00268-020-05574-3>
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F. y Wang, H. H. (2020). *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 Outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University. <https://cutt.ly/gdgA3tZ>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. <https://cutt.ly/vg2iX0l>
- Marinoni, G., Land, H. y Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world. IUA Global Survey Report*. International Association of Universities. <https://cutt.ly/ndgFrHi>
- Martín, J. (2019). *Teoría y ejercicios prácticos de Dinámica de Sistemas*. Vensim
- Mulenga, E. M. y Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the Gateway for Digital Learning in Mathematics Education? *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep269. <https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. OCDE, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://cutt.ly/Rg0LyLL>
- Rasheed, R. A., Kamsin, A. y Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 103701. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- Riggert, S.C., Boyle, M., Petrosko, J.M., Ash, D. y Rude-Parkins, C. (2006). Student employment and higher education: Empiricism and contradiction. *Review of Educational Research*, 76(1), 63-92.

Ruesga, S.M., da Silva, J. y Monsueto, S.E. (2014). Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España. *Revista de Educación*, 345, 67-95.

CAPÍTULO 137

CLAUSTRE OBERT, EVIDENCIAS DE LA TRANSFORMACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS EN TIEMPO DE CONFINAMIENTO

Mar Camacho Martí, Ana Albalat Martínez y Estel Marín Cos

1. INTRODUCCIÓN

La Dirección General de Innovación, Investigación y Cultura Digital del Departamento de Educación de Cataluña ha documentado la adaptación de los centros educativos, las comunidades escolares y los docentes en forma de testimonios relativos a la educación durante el tiempo de confinamiento y presenta su análisis cualitativo, prestando especial atención a la educación en línea y el cambio metodológico que supuso este periodo de emergencia.

Los vídeos son de libre acceso y están disponibles para toda la comunidad educativa y partes interesadas en *youtube* en el canal *Centres en línia* [Centros en línea] y el hashtag *ClaustreObert* [Claustro Abierto]. En ellos se ha abordado desde la adaptación de materiales y metodologías hasta la reapertura de centros en diferentes países de Europa previamente al establecimiento de la fase dos de desconfinamiento en Cataluña (8-06-2020). Los webinars están recopilados en la página web <http://xtec.gencat.cat/ca/centres/centres-educatius-en-linia/>

2. MÉTODO

Desde abril hasta julio de 2020 el equipo del servicio de Investigación Educativa del Departamento de Educación produjo un webinar diario contando con la participación de 82 centros y 164 ponentes cuya recopilación es una serie de 58 webinars. La selección de centros incorpora tanto centros públicos de educación primaria y secundaria como de formación de adultos e institutos-escuela, siempre procurando variedad territorial y de entorno socioeconómico. Todos los testimonios se han basado en experiencias reales de centros y docentes de primera línea en tiempo real, por lo que tienen un inestimable valor documental que evidencia la reacción del sistema educativo catalán a unas condiciones

sin precedentes, consecuencia de la pandemia de la Covid19. La serie de webinars ha permitido el análisis cualitativo de las acciones y la reacción del sistema para incorporar la docencia con soporte digital.

3. RESULTADOS

3.1 Evidencias sobre las estrategias de la acción tutorial y la comunicación de las familias

En el día a día de las escuelas la complicidad con las familias es vital para desarrollar plenamente un proyecto educativo. Los centros recurrieron tanto a las asociaciones de madres y padres existentes como a grupos informales para llegar a todas las familias, en especial en situaciones de entornos socio-económicos complejos donde se desconoce incluso el idioma.

Por un lado, la telefonía móvil, y por otro el soporte tutorial fueron fundamentales para mantener el vínculo emocional y asegurarse del bienestar del alumnado. Esto permitió mantener una apariencia de normalidad tan importante para la resiliencia de la comunidad educativa al completo en momentos de tanta incertidumbre como los generados por la emergencia sanitaria. En muchos centros las tutorías se adaptaron para mantener los encuentros semanales, se registraron tutorías para hacer un seguimiento más individualizado, y se incluyeron protocolos de seguimiento de hábitos del alumnado, generándose nuevos recursos y actividades en línea para la orientación académica y profesional. En otros centros se mantuvieron reuniones periódicas en línea, celebraciones e incluso campamentos y convivencias de forma remota.

En el caso de centros de formación de adultos, la prioridad fue mantener el vínculo con el centro para minimizar en lo posible el previsible abandono. De nuevo la telefonía móvil fue preferida por su universalidad.

Muchos testimonios subrayan como uno de los aspectos positivos de este replanteamiento general de la forma de enseñar la oportunidad de probar diferentes técnicas que de otro modo no hubiera sido posible, y aprovechar de la experiencia la implementación de nuevos formatos que pueden adaptarse a la práctica diaria en condiciones habituales de presencialidad, como un mayor empleo de soporte audiovisual,

sistemas de mensajería instantánea para aprendizaje entre iguales o una mayor integración de los móviles.

3.2 Evidencias sobre reorganización estructural y metodológica de los centros

La pandemia obligó a reorganizar el funcionamiento y estructura de los centros educativos catalanes tanto durante el confinamiento como en la posterior reapertura a final de curso. Los equipos directivos reasignaron horarios, funciones, tareas, replantearon metodologías e implementaron plataformas de aprendizaje virtual, o bien las adaptaron a las nuevas condiciones. La complicidad de claustros y consejos escolares fue otra de las piezas clave para la continuidad de la educación.

Las direcciones de los centros describen como han gestionado los cambios con medidas que van desde reprogramar horarios, reasignar tareas al profesorado, introducir la codocencia, repensarse metodológicamente e implementar espacios virtuales. En este último aspecto las herramientas utilizadas son muy variadas, desde los entornos virtuales de aprendizaje como Moodle o las plataformas de las grandes corporaciones digitales, hasta recursos puntuales con herramientas como el Padlet o Genially, por nombrar los más citados. De los centros participantes la mayoría ha unificado el uso de un solo entorno virtual de aprendizaje (EVA) o herramienta digital, en otros casos, ha habido dispersión de entornos lo que señala poco útil para el alumnado.

Algunos centros han intentado trasladar las actividades de aprendizaje en un espacio virtual manteniendo la organización por ámbitos readaptando dinámicas de trabajo. Otros, ante las evidencias en la dificultad de gestión de un currículum fragmentado, han optado por rediseñar propuestas a través de metodologías globalizadas con el objetivo de motivar al alumnado y asegurar el aprendizaje competencial. Se ha escogido tanto trabajar por proyectos de duración trimestral como articular actividades a partir de retos, centros de interés o cápsulas de aprendizaje, mientras se ha hecho un uso puntual de la ludificación. Estas medidas supusieron un esfuerzo inicial intenso, que se ha traducido en un aprendizaje posterior mucho más significativo y gestionable. El testimonio de los alumnos pone de manifiesto que, los que ya trabajaban autónomamente y con dinámicas de colaboración en su centro, se han adaptado fácilmente a la situación y al trabajo en un entorno virtual.

Otra preocupación pedagógica es la de la gestión de la evaluación, sobre todo a la hora de comunicarse con los alumnos, lo que algunos centros han abordado con la utilización de los EVA para desarrollar una evaluación argumentada a través de rúbricas o comentarios valorativos y orientadores.

3.3 Evidencias sobre sinergias con terceras partes implicadas en la educación

Muchos centros estaban diseñando o desarrollando proyectos con agentes externos, proyectos que se vieron mucho más afectados por el confinamiento. Algunos han sido congelados temporalmente, pero otros han seguido adelante con un formato en línea con el apoyo de los agentes externos: museos presenciales que se han convertido en virtuales, soportes de las redes territoriales en los proyectos STEAM, continuidad de la intervención de las familias en actividades educativas o de los servicios a la comunidad, entre otros.

Los centros de recursos pedagógicos y los campos y los entornos de aprendizaje también ofrecieron un apoyo directo a los centros y desarrollaron nuevos materiales en línea. Aumentó la interacción y las consultas de los centros y se aprendió a llegar a un gran público a través de las redes. Lo mismo sucedió con todos los recursos puestos a disposición de los centros por parte del Departamento de Educación, desde las cápsulas formativas en competencia digital, propuestas didácticas, y videotutoriales, entre muchos otros.

4. DISCUSIÓN

Las normas de distanciamiento han impactado de forma definitiva en las interacciones sociales y la construcción compartida del conocimiento en las aulas. Se han establecido diferentes intentos de replicar las interacciones sociales en formato en línea, pero no queda clara su efectividad.

La brecha digital consistente en las diferencias en dotación digital, competencias digitales del profesorado, alumnado y familias, así como el bienestar emocional y físico en un periodo de gran incertidumbre impacta de muy diferentes formas en la comunidad educativa y hace que las mismas soluciones no sean aplicables en todos los casos, con lo que el escalado y extensión de las posibles conclusiones y buenas prácticas se hace muy complicado ya que deben tratarse de forma individual, con lo que se añade carga de trabajo a los equipos docentes y directivos de los centros.

Es por ello que se otean tres ejes claves de actuación:

4.1. Investigación educativa

Uno de los aspectos fundamentales que ha puesto de relieve la pandemia es la importancia de la investigación. Sólo con investigación seremos capaces de alcanzar los resultados positivos que nos harán avanzar, ya sea para encontrar la cura de la enfermedad como para obtener medidas para su prevención. Del mismo modo, también en educación hemos constatado su importancia capital. Si queremos obtener resultados satisfactorios, es sólo investigando, seleccionando y evaluando la efectividad de las acciones que llevamos a cabo que conseguiremos avanzar.

Es necesario acercar la investigación educativa de ámbito nacional e internacional a la comunidad educativa, con la intención de aportar una base de raíz científica a las medidas que se implementan en los centros.

4.2. Entorno

Ahora, más que nunca, es fundamental conectar la escuela con el territorio, salir del centro y buscar espacios alternativos. La pandemia nos ofrece la oportunidad de repensar la escuela como un todo, e integrarla en el territorio para ir más allá del ámbito escolar. Dado que el aula, y en el momento actual más que nunca, deja de ser el único espacio educativo, es necesario mostrará la labor educativa que se realiza en museos, centros deportivos, escuelas de música, centros y campos de aprendizaje y analizar las posibilidades educativas que pueden ofrecer estos equipamientos lúdicos y culturales a la hora de complementar la tarea docente.

4.3. Mirada internacional

Ante una situación de incertidumbre como la actual, y gracias a que la transformación digital ha facilitado la puesta en común de metodologías y maneras de trabajar, es importante tejer una red de docentes de otros países para observar cómo trabajan y conocer qué hacen y qué les funciona. Es el momento de focalizar la mirada en otros sistemas educativos para conocer otros puntos de vista. Es por ello que la Dirección General de Innovación, Investigación y Cultura Digital del Departamento de Educación

de Cataluña tiene como objetivo vincular una red de profesorado que desarrolle su labor docente en varios países del mundo, con el objetivo de compartir metodologías implementadas en estos territorios, con especial atención al desarrollo de la educación en línea. Estas diferentes miradas nutrirán de ideas la práctica docente.

5. CONCLUSIONES

El acompañamiento al alumnado y la comunicación con las familias ha sido uno de los elementos que más ha preocupado a los centros. Las acciones realizadas no pretendían sólo mantener canales de información, sino acompañar el aprendizaje y el estado emocional del alumnado y velar en las posibles situaciones de abandono.

Se ha evidenciado como los centros han tenido que hacer frente a las carencias de competencia digital del alumnado, del profesorado y de las familias, pero también se ha demostrado las fortalezas y la experiencia de muchos docentes en este ámbito, porque han sabido valorar las problemáticas y adaptar las medidas a las características de cada contexto.

Otra pieza clave de la continuidad de la educación ha sido el establecimiento y refuerzo de redes con otras partes implicadas en la educación como equipos de apoyo de ayuntamientos, entidades culturales, museos locales o colecciones digitales, comunidades virtuales docentes, y asociaciones de madres y padres, entre otras.

Finalmente, cabe recordar que el principal riesgo de la educación en línea es la desvinculación del alumnado si se pretende replicar la metodología tradicional de clase magistral retransmitiendo clases en vídeo o televisión. En cambio, las metodologías activas y centradas en el alumnado como el aprendizaje por proyectos o por fenómenos se revelaron como las más adecuadas para trabajar en línea o de manera híbrida, y los centros con experiencia anterior en el uso de estas metodologías tuvieron menos dificultades para adaptarse a la educación de emergencia en línea. Todo ello permitió continuar la educación dentro de las limitaciones propias del formato virtual, y fomentar la resiliencia de la comunidad educativa.

REFERENCIAS

Claustre Obert. (2020). <https://projectes.xtec.cat/claustreobert/>. website: <https://projectes.xtec.cat/claustreobert/>.

- Gouédard, P., B. Pont and R. Viennet (2020), "Education responses to COVID-19: Implementing a way forward", *OECD Education Working Papers*, No. 224, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>
- Kaliopé, A. and T. Shmis (2020), *Managing the impact of COVID-19 on education systems around the world: How countries are preparing, coping, and planning for recovery*,
- Worldbank Blogs, <https://blogs.worldbank.org/education/managing-impact-covid-19-Education-systems-around-world-how-countries-are-preparing>.
- OECD (2020), *Education Responses To Covid-19: Embracing Digital Learning And Online Collaboration*, https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_120_120544-8ksud7oaj2.pdf
- UNESCO (2020), Distance learning solutions, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>
- Vaughan, N. (2014). Student Engagement and Blended Learning: Making the Assessment Connection”, *Education Sciences*, 4/4, 247-264, <http://dx.doi.org/10.3390/educsci4040247>

CAPÍTULO 138

IMPLICACIÓN DE DOCENTES, EDUCADORES Y ALUMNADO DURANTE EL DESARROLLO DE LA VISITA ESCOLAR AL MUSEO ARQUEOLÓGICO

Ainoa Escribano-Miralles

1. INTRODUCCIÓN

El *Consejo para el Aprendizaje fuera del aula*⁶⁴ de Inglaterra lanzó en 2006 el *Learning outside the classroom Manifesto (Manifiesto LOtC)* defendiendo la tesis de que cada joven (0-19 años) debe experimentar el mundo más allá del aula como parte esencial del aprendizaje y desarrollo personal, cualquiera que sea su edad, capacidad o circunstancia. En el Manifiesto (Council for Learning Outside the Classroom, 2006) se define el aprendizaje fuera del aula como el uso de lugares que no sean el aula para la enseñanza y el aprendizaje.

Los redactores del manifiesto consideran que, al ayudar a los jóvenes a aplicar sus conocimientos a través de una variedad de desafíos, el aprendizaje fuera del aula construye puentes entre la teoría y la realidad, las escuelas y las comunidades, jóvenes y su futuro. Las experiencias de aprendizaje de calidad en contextos "reales" tienen la capacidad de aumentar los logros en una variedad de temas y de desarrollar mejores habilidades personales y sociales.

El aprendizaje fuera del aula se puede producir en cualquier lugar o entorno próximo al alumnado que presenta unas características potenciales para el aprendizaje. En el Manifiesto, el Consejo para el aprendizaje fuera del aula (2006) sostiene cuatro entornos diversos donde se puede desarrollar: el espacio de la escuela, el entorno local, espacios del entorno sociocultural y lugares residenciales.

El *Manifiesto LOtC* (2006) sostiene que para que el aprendizaje sea exitoso y significativo, la mejor provisión debe ser aprender a través de la experiencia en el mundo real, fuera del aula. Para ello, es necesario un trabajo conjunto de todos los agentes implicados, pero ¿quiénes son esos agentes? Los agentes que participan son todos

⁶⁴ Acceda al *Council for Learning Outside the Classroom* en <http://www.lotc.org.uk>

aquellos implicados en el aprendizaje al aire libre y en los beneficios para el estudiante, entre estos se destacan: gobierno, directores, gobernadores, maestros y personal de apoyo, familiares, autoridades locales, comunidad y organizaciones voluntarias, órganos de materia curricular, empresas y todos aquellos organismos que prestan apoyo externo a las escuelas. Además de estos, se pueden incluir de forma explícita a museos y personal educativo de estos, centros de interpretación, bibliotecas y universidades.

Los agentes educativos que intervienen a lo largo de una visita escolar a un museo (docentes y educadores de museos) tendrán que asumir unas responsabilidades en el esfuerzo de garantizar ese aprendizaje fuera del aula (Hannon y Randolph, 1999). Por un lado, el docente durante el desarrollo de la visita al museo deberá asumir un rol determinado de acuerdo a su grado de participación (Ampartzaki, et ál., 2013; Suárez, et ál., 2013):

- a) *Rol pasivo*. El docente durante el desarrollo de la visita no interviene en la consecución de esta.
- b) *Rol activo*. El docente interviene como guía del aprendizaje con preguntas, explicaciones, comentarios, generando debate con el grupo, garantizando la disciplina y el comportamiento del alumnado o construyendo conocimiento con estos.

Aquellos docentes que tienen conocimiento y preferencia en la integración de los museos y los recursos de estos dentro de su programación docentes, garantizan que el alumnado aprenda de una manera más motivacional. Para ello, por un lado, los docentes deben ayudar al alumnado a ampliar sus horizontes y, por otro, contribuir a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de un modo cercano a la sociedad y a la vida real del alumnado (Chen, 2007).

Por otro lado, el rol que asume el educador del museo durante el desarrollo de la visita también determina el grado de participación de este (Ampartzaki et al., 2013; Suárez et al., 2013):

- a) *Rol pasivo*. El educador del museo desarrolla un discurso cerrado, pudiendo aportar información relevante (o no) para el tema de estudio. No propicia una comunicación recíproca entre los distintos agentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- b) *Rol activo*. El educador del museo consciente de la enseñanza proporciona información que sirve de guía o ayuda, genera la participación del alumnado, motiva y propicia el debate, la discusión y la reflexión del grupo escolar.

Un rol activo tanto del educador del museo, como del docente permitirá que el alumnado participe durante el desarrollo de la actividad no solo realizando preguntas para recoger información que se ha trabajado, se está trabajando o se trabajará en el aula, sino interviniendo en el discurso aportando información que el alumnado ya ha aprendido y necesita discutir, reflexionar.

2. MÉTODO

Debido a todo lo planteado, en el presente trabajo se tiene como objetivo identificar el grado de implicación que docentes, educadores y alumnado presentan durante la visita escolar al museo arqueológico según docentes y educadores de Museo.

El diseño de investigación presenta un enfoque cuantitativo, a través de un estudio de encuesta transversal con una finalidad descriptivo-comparativa (Mateo Andrés, 2014).

2.2. Contexto y participantes

El contexto en el que se inscribe la investigación se basa en dos museos arqueológicos que, por sus dimensiones, organización, tipología patrimonial, capacidad y público, guardan características comunes y son un espacio idóneo para el aprendizaje de la historia en las etapas del segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En concreto, uno de los museos se encuentra situado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (MU) y el otro en la provincia de Alicante (MA). A pesar de que uno es provincial y el otro nacional, aunque corresponden sus competencias a la Comunidad Autónoma en cuestión, los dos guardan similitudes en cuanto a extensión, número de patrimonio que alberga, tipología de museo... No obstante, también se destacan algunas diferencias: el MA cuenta con un equipo profesional permanente del museo que compone el Departamento de Didáctica y Difusión compuesto por cinco personas.

La técnica de muestreo utilizada para la selección de los participantes ha sido un procedimiento mixto, muestreo por conglomerados. Los sujetos participantes son 18 educadores de museos, guías o responsables educativos de ambos museos y 432 docentes

de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria que, a lo largo del año 2017 y 2018, visitan los museos arqueológicos con su grupo escolar para realizar una visita, itinerario guiado, taller o cualquier otra actividad en el espacio museístico.

Los docentes participantes del MU ($n= 160$) y del MA ($n=272$) presentan una medida de edad en torno a los 43 años. Con una experiencia media de 17 años en la profesión docente. Los grupos escolares que más visitan el museo son los de la etapa de Educación Primaria (50.8%), seguidos del alumnado de Educación Infantil (27.6%) y, los que menos visitan, representando un 21.6% del total de grupos son los que se corresponde con la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

La edad media de los educadores es de 36 años, poseyendo una experiencia profesional media de ocho años. Del total de educadores encuestados ($n=18$) si los diferenciamos por espacios museísticos ($n_{MU}= 4$; $n_{MA}= 14$), la experiencia media no fluctúa. A pesar de que el personal educativo del MU es significativamente menor presentan una media de experiencia profesional de 8.5 años. El grupo de educadores del MA posee una experiencia media de 8.21 años. La mayoría educadores del MA son aquellos que se encargan de desarrollar las visitas guiadas, talleres y otras actividades a escolares (64%, $n=9$).

2.3. Instrumentos de recogida de información

El instrumento utilizado para la recogida de información es el cuestionario MUSELA® en su dos versiones (dirigido a docentes -MUSELA DO- y educadores de museos -MUSELA EDU-) elaborado ad hoc y validado a través de un estudio tanto exploratorio como confirmatorio (Escribano-Miralles, et ál., 2019). El estudio se va a centrar en la información recogida del apartado de *Colaboración entre el museo y la escuela*, en concreto aquellas variables que hacen referencia a la intervención de los agentes educativos durante el desarrollo de la visita escolar.

2.4. Procedimiento de recogida, tratamiento y análisis de la información

Una vez recogida la información, se procedió a la elaboración de las matrices de datos con el paquete estadístico para las Ciencias Sociales IBM® SPSS (versión 24). Tras la ejecución del programa y la creación de la matriz de datos, se exploraron los datos.

Se desarrollaron dos tipos de análisis de datos cuantitativo: el análisis descriptivo con el uso tablas cruzadas o tablas de contingencia y como estrategias de análisis las técnicas gráficas (histogramas). Para el contraste de las hipótesis se han utilizado las pruebas no paramétricas de comparación de rangos promedios para dos muestras independientes (*U de Mann-Whitney*).

Con el fin de identificar el grado de implicación que docentes, educadores y alumnado presentan durante el desarrollo de la visita escolar al museo arqueológico, desde el punto de vista de docentes y educadores de museos se establecen, a partir del modelo adoptado, la variable independiente entendida como el rol de los agentes educativos (docentes y educadores) y la variable dependiente definida como el grado y tipo de intervención durante el desarrollo de la visita. Esta variable queda sistematizada en cuatro variables de análisis para su estudio:

1. Intervención propia de los docentes y educadores de museos con preguntas o explicaciones
2. Propiciar el debate, discusión o reflexión del grupo por parte del guía
3. Interacción del alumnado con preguntas
4. Aportación de información complementaria por el alumnado
- 5.

3. RESULTADOS

Los resultados se exponen distribuidos en torno a las cuatro variables de análisis:

3.1. Intervención de los docentes y educadores de museos con preguntas o explicaciones

Según los docentes, ellos intervienen durante la realización de la visita al museo arqueológico con su grupo escolar puntualmente ($\bar{x}=2.66$; $\sigma=1.22$). Si observamos los valores de los cuartiles (Tabla 1), más de cinco de cada diez docentes rara vez interviene con preguntas o explicaciones y el 25% con cierta frecuencia según la puntuación obtenida en el Q3.

Desde el punto de vista de los educadores, la frecuencia con la que ellos mismos intervienen durante el recorrido de la visita aportando información se produce siempre ($\bar{x}=4.80$; $\sigma=.775$). El primer cuartil determina que más del 75% le otorgan una puntuación de cinco a dicha afirmación. Los porcentajes válidos demuestran que nueve de cada diez educadores consideran que siempre intervienen proporcionando información y uno de cada diez considera que lo hace puntualmente, rara vez.

Tabla 16

Estadísticos descriptivos, media, desviación típica y cuartiles de las variables de análisis para el objetivo cinco de la investigación

<i>Estadísticos</i>		Intervención de los agentes educativos con preguntas o explicaciones							
		El guía propicia el debate, discusión, reflexión		El alumnado interviene con preguntas		El alumnado aporta información			
		DO*	EDU*	DO*	EDU*	DO*	EDU*	DO*	EDU*
<i>Media</i>		2,66	4.80	3,78	4.67	3,50	4.33	3,18	3.13
<i>Desviación estándar</i>		1,22	.775	1,08	.617	1,25	.816	1,86	.915
<i>Cuartiles</i>	Q1	2	5	3	4	3	4	2	2
	Q2	2	5	4	5	4	5	3	3
	Q3	3	5	5	5	4	5	4	4

Nota: DO (docentes), EDU (educadores de museos).

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la prueba *U de Mann-Whitney* determinan que existen diferencias estadísticamente significativas entre la valoración de los docentes y gestores patrimoniales sobre la *intervención que ellos mismos desarrollan con preguntas o explicaciones* ($U= 632.5$; $Z= -5.495$) con un valor $p < .05$. Estas diferencias indica un valor más alto en los rangos promedios de los educadores de museos ($RP_{\text{Docentes}}= 214.49 < RP_{\text{Educadores de museos}}= 390.83$). En consecuencia, nada se opone en aceptar la hipótesis alterna y rechazar la hipótesis nula:

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre la valoración de los docente y educadores de museos sobre su propia intervención durante el desarrollo de la visita con preguntas y explicaciones.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre la valoración de los docente y educadores de museos sobre su propia intervención durante el desarrollo de la visita con preguntas y explicaciones.

Por otro lado, se ha tratado de contrastar la intervención del docente durante la visita a través del estudio de los resultados de la apreciación de los educadores del museo sobre la participación y mediación del docente durante el desarrollo de la visita y la propia autovaloración de los docentes. Las hipótesis estadísticas de los resultados que se plantean para tal caso son:

H0: El rango promedio de la valoración de la intervención y participación del docente durante la visita desde la perspectiva del docente es igual al rango promedio de la opinión sobre la intervención y participación del docente desde el punto de vista de los educadores.

H1: El rango promedio de la valoración de la intervención y participación del docente durante la visita desde la perspectiva del docente no es igual al rango promedio de la opinión sobre la intervención y participación del docente desde el punto de vista de los educadores.

Las diferencias entre la opinión sobre la intervención que realiza el docente durante la visita escolar desde el punto de vista de los propios docentes y educadores no son significativas. Estas diferencias se deben al azar y, por tanto, nada se opone en aceptar la hipótesis nula ($p > .05$).

3.2. El educador del museo interviene activamente en el recorrido propiciando el debate

Ante la cuestión de si el guía o educador que desarrolla el recorrido de la visita propicia el debate, discusión y reflexión del grupo escolar, los docentes estiman con un valor medio de 3.78 ($\sigma=1.09$), que dicha intervención se desarrolla con cierta frecuencia. Los resultados de los cuartiles describen una gran variabilidad: el 25% de los docentes les confieren una puntuación inferior a tres, otro 25% una puntuación superior a cuatro y el resto a cinco. Según los educadores el valor medio que consideran su participación con los grupos escolares es mayor, en relación con la opinión que presenta el docente, la media se sitúa en 4.67 ($\sigma=.775$). Como se percibe en el Q2, más del 50% otorgan una puntuación de cinco. En concreto, siete de cada diez educadores fomentan siempre la participación del grupo escolar y dos de cada diez con mucha frecuencia.

Al aplicar la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, las diferencias destacadas entre la visión de los agentes educativos sobre la aportación del educador a la participación del grupo escolar durante la visita son significativas ($U= 1671$; $Z= -3.289$) presentando un valor $p < .05$ son significativas. Tales diferencias son consecuencia, de que el valor de los rangos promedios es superior para los educadores de

museos ($RP_{\text{Docentes}}= 218.40 < RP_{\text{Educadores de museos}}= 324.60$). Por tanto, nada se opone en aceptar la hipótesis alterna y en rechazar la hipótesis nula:

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre la valoración de los agentes educativos sobre la opinión de la aportación del educador a la participación del grupo escolar durante la visita al museo arqueológico.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre la valoración de los agentes educativos sobre la opinión de la aportación del educador a la participación del grupo escolar durante la visita al museo arqueológico.

3.3. Intervención del alumnado con preguntas durante la visita

En cuanto al grado de intervención del alumnado, como se puede observar en la Tabla 2, la visión que presentan los educadores determina que los alumnos intervienen con preguntas con mucha frecuencia ($\bar{\chi}=4.33$; $\sigma=.816$), mientras que los docentes consideran que el grupo escolar ofrece preguntas durante la visita con cierta frecuencia ($\bar{\chi}=3.51$; $\sigma=1.25$). Según el valor del segundo cuartil, más del 50% de los docentes otorgan una puntuación de cinco, mientras que más del 50% de los educadores otorgan una puntuación de cuatro.

Seis de cada diez docentes consideran que las preguntas que realiza el grupo escolar se producen siempre o con mucha frecuencia, tres de cada diez docentes estiman que con cierta frecuencia y uno de cada diez docente que dicha intervención del alumnado se produce puntualmente o nunca. En cambio, cinco de cada diez educadores consideran que siempre se producen preguntas por parte del grupo escolar tres de cada diez estiman que dicha intervención se produce con mucha frecuencia y dos de cada diez con cierta frecuencia.

Las diferencias entre la opinión de los educadores del museo y los docentes sobre la frecuencia con que interviene el alumnado con preguntas son significativas ($U= 1873$; $Z=-2.848$). Nada se opone en aceptar la hipótesis alterna y en rechazar la hipótesis nula, debido existe un valor $p < .05$ y hay diferencias estadísticamente significativas a favor de los educadores de museos ($RP_{\text{Docentes}}= 219.37 < RP_{\text{Educadores de museos}}= 312.13$).

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre la opinión de los educadores del museo y docentes sobre la frecuencia con la que interactúa el alumnado con preguntas durante la visita escolar al museo arqueológico.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre la opinión de los educadores del museo y docentes sobre la frecuencia con la que interactúa el alumnado con preguntas durante la visita escolar al museo arqueológico.

3.4. Intervención del alumnado aportando información durante la visita

La valoración media de los agentes educativos es menor de tratarse de la frecuencia con el alumnado aporta información. Tanto docentes ($\bar{x}=3.18$; $\sigma=.1.86$), como educadores ($\bar{x}=3.13$; $\sigma=.915$) consideran que dicha aportación se produce con cierta frecuencia.

Solamente un 15.2% de los docentes consideran que el alumnado siempre aporta información complementaria sobre la visita durante el desarrollo de esta, mientras que un 29.6% estiman que nunca o puntualmente rara vez se produce. Desde el punto de vista de los educadores, guías que participan en el desarrollo de la visita, cinco de cada diez consideran que el alumnado aporta información con mucha frecuencia, dos de cada diez con cierta frecuencia y tres educadores de cada diez que los escolares ofrecen información o contenido puntualmente, rara vez.

Las diferencias que se producen entre la valoración de los agentes educativos de museos sobre la aportación que realiza el alumnado en la visita escolar no son significativas ($p > .05$). Por tanto, nada de opone en rechazar la hipótesis alterna y aceptar la hipótesis nula:

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre la opinión de los agentes educativos sobre la frecuencia con la que el alumnado aporta información complementaria a la visita escolar al museo.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre la opinión de los agentes educativos sobre la frecuencia con la que el alumnado aporta información complementaria a la visita escolar al museo.

Los educadores además de estas variables de análisis también aportan información sobre la frecuencia de intervención que se produce durante la visita atendiendo a los siguientes roles: grupo escolar, docentes y familias.

Como se puede observar en la Tabla 2, la visión que presentan los educadores de museo en torno a la participación integral que desarrolla el grupo escolar durante la visita se produce con cierta frecuencia ($\bar{x}=3.47$; $\sigma=.640$). En concreto, cinco de cada diez

educadores consideran que está participación se produce con mucha frecuencia, cuatro de cada diez estima que, con cierta frecuencia, mientras que dos de cada diez sostienen que esta participación se produce puntualmente durante la visita escolar.

Tabla 17

Estadísticos descriptivos, media, desviación típica y cuartiles de las variables de análisis para el objetivo cinco de la investigación

Estadísticos

		Participación de todo el grupo escolar	Permanencia de docentes con su grupo durante la visita	Participación de los docentes en la visita	Participación de las familias en las visitas escolares
<i>Media</i>		3.47	3.86	2.40	1.50
<i>Desviación estándar</i>		.640	.770	.507	.760
<i>Cuartiles</i>	Q1	3	3	2	1
	Q2	4	4	2	1.50
	Q3	4	4.25	3	2

Fuente: Elaboración propia.

El cuanto a *la permanencia de los docentes con su grupo escolar* durante la visita (aspectos que dentro de las normas de ambos museos participantes es obligatorio), solamente un 21.4% de los educadores consideran que el docente siempre permanece, mientras que el 35.7% consideran que permanecen con cierta frecuencia y un 43% con mucha frecuencia.

Anteriormente, ya se había mencionado que los docentes valoraban su intervención durante la visita con un valor medio de 2.66, la valoración media que, por su parte, los educadores otorgan a la participación del docente en la visita coincide, en cierta medida, con la de los docentes ($\bar{x}=2.40$; $\sigma=.507$). Seis de cada diez educadores consideran que la participación del docente en la visita se produce puntualmente, rara vez y cuatro educadores de cada diez sostienen que dicha participación se produce con cierta frecuencia.

La participación media de las familias también es escasa según los educadores de museos ($\bar{x}=1.50$; $\sigma=.760$). El 50% de los docentes estiman que nunca participan, el 43% consideran que dicha participación se desarrolla puntualmente y el 7% restante con cierta frecuencia.

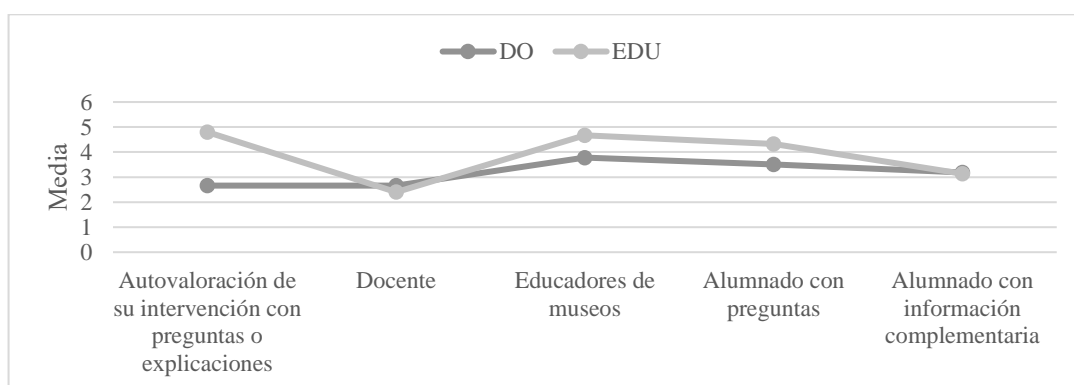
4. DISCUSIÓN

La frecuencia con la que, según los agentes educativos, educadores de museos, docentes y alumnado intervienen durante el desarrollo de la visita escolar es variada. Como se muestra sintéticamente en la Figura 1, la percepción que tienen ellos mismos sobre su intervención es mayor en los educadores que en los docentes. En cambio, la visión que tienen los educadores sobre la frecuencia de participación e intervención de los docentes en las visitas es menor que la propia visión que poseen los docentes sobre sí mismos.

Diferencias más marcadas se presentan en la frecuencia de intervención de los educadores. La visión que presentan docentes sobre la intervención del educador del museo durante la visita propiciando el debate, discusión y reflexión del grupo es significativamente menor que la propia visión que poseen de sí mismos los educadores. Así como la visión que presentan educadores y docentes sobre la intervención del alumnado con preguntas. Tal es así que estas diferencias se consideran estadísticamente significativas.

Figura 3.

Frecuencia media de la intervención que desarrollan docentes, educadores y alumnado desde la perspectiva de los agentes educativos que intervienen en la visita escolar al museo.



Fuente: Elaboración propia.

Existen diferencias sobre la autovaloración que tienen los agentes educativos sobre la frecuencia de intervención durante la visita con preguntas o explicaciones estadísticamente significativas. Los educadores consideran que su intervención se produce con mucha frecuencia/siempre, mientras que los docentes valoran su frecuencia

de intervención con una puntuación media de 2.66. Esto nos demuestra que el peso de la visita escolar al museo, en realización al rol de intervención, recae casi exclusivamente en el educador del museo como agente educativo.

También se destacan diferencias estadísticamente significativas entre educadores y docentes en el fomento de la participación del alumnado por parte del educador y de la propia intervención del alumnado durante la visita con preguntas. No obstante, el educador aporta una media mayor que la que ofrece el docente. Se debe indicar que el educador aporta su opinión en función de su valoración global adquirida a lo largo de su experiencia durante todas las visitas escolares que desarrolla y grupos escolares con los que colabora. En cambio, cada uno de los docentes desarrolla su valoración en base a la individualidad de su grupo-clase y durante la experiencia concreta de la visita escolar al museo arqueológico.

El presente estudio solo analiza cuantitativamente la frecuencia con la que docentes y educadores consideran dicha intervención de los propios agentes educativos y del alumnado. Como se percibe en la Figura 1, la frecuencia con la que intervienen los educadores de museos es mayor que con la que lo hacen los docentes. Estos resultados coinciden con los expuestos por Calaf et al. (2016) donde se refleja que la participación escolar media es menor ($\bar{x}= 3.2$), en relación con la intervención del monitor ($\bar{x}= 4.7$).

Además, dicha investigación aporta datos cualitativos que pueden servir para comprender los resultados expuestos, según Calaf et al. (2016) la validación de la intervención de los educadores de museos a partir de la observación demuestra que:

Desarrollan un diálogo fluido con los estudiantes y muestran un notable dominio conceptual, explicando los contenidos de museo con rigor desde las disciplinas predominantes en cada caso. A ello contribuye, sin duda, el hecho de que la formación de los educadores se corresponde plenamente, en muchos casos, con la temática del museo y configuran un equipo que satisface las necesidades educativas del público escolar (p. 39).

Los resultados del presente estudio pueden determinar que el rol que presentan los docentes es un rol pasivo. Esto significa que el docente durante el desarrollo de la visita no interviene a consecución de esta, ni favorece el tratamiento didáctico de la misma (Ampartzaki, Kypriotaki, Voreadou, Dardioti y Stathi, 2013; Suárez, Gutiérrez, Calaf y San Fabián, 2013). En cambio, el papel que presenta el educador del museo es activo. El educador del museo, consciente de la enseñanza, proporciona información que sirve de

guía o ayuda, genera la participación del alumnado, motiva y propicia el debate, la discusión y la reflexión del grupo escolar.

Los resultados del estudio de investigación-acción desarrollado por Ampartzaki, et ál. (2013) en cuanto al papel del educador del museo y del docente fueron los siguientes:

- Reducción de la intervención del educador durante las visitas.
- Aumento de la participación e intervención de los grupos escolares. A
- Enfoque de enseñanza-aprendizaje del grupo centrado en el docente como guía.

Como se puede tener en cuenta, todos estos resultados se produjeron con el fin atender a las necesidades inminentes y a la situación por la que pasan los recorridos o visitas guiadas a museos, donde se refleja una excesiva intervención por parte del educador del museo, en relación con el más pasivo que toma el docente.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se extraen de los resultados garantizan la hipótesis que se marcaba al inicio de la investigación: según los agentes educativos la intervención de docentes y alumnado es pasiva, mientras que los educadores intervienen activamente en el desarrollo de la visita escolar al museo arqueológico.

- El rol que presenta el docente durante la realización de la visita es un rol pasivo.
- El educador del museo presenta un rol activo.
- Durante la visita el agente que más interviene es el educador, seguido del alumnado y tras este el docente.

Debido a estos resultados, se llega a concluir que es necesario que se establezca previamente a la visita al museo una planificación sobre qué se quiere aprender con la visita al museo, cómo se va a aprender y qué tareas debe desarrollar cada uno de los agentes implicados en la visita.

Las principales limitaciones son del estudio, comprendidas como propuestas de mejora que la investigación requiere son: hacer un estudio comparativo desde la perspectiva de los docentes por etapas educativas; triangular los resultados con diseños mixtos en los que se incorpore la perspectiva de los agentes educativos mediante técnicas cualitativas tales como entrevistas en profundidad, grupos de discusión y observación

participante; conocer la visión del alumnado; incluir en la investigación no solamente aulas ordinarias, sino también el enfoque de los docentes de Aulas Abiertas que visitan los museos; enriquecer los resultados de esta investigación con otros análisis multivariantes avanzados, tales como análisis de regresión, análisis factoriales y confirmatorios.

Por último, se detectan las siguientes necesidades planteadas a la comunidad educativa con el fin de mejorar la colaboración y el aprovechamiento didáctico de la visita escolar al museo arqueológico por los centros educativos: mayor formación dirigida a los agentes educativos de museos (educadores de museos y docentes) encaminada a que estos comprendan cuáles son sus responsabilidades de acuerdo con el marco legislativo y curricular existente y establecer previamente a la visita al museo una planificación sobre qué se quiere aprender con la visita al museo, cómo se va a aprender y qué tareas debe desarrollar cada uno de los agentes implicados en la visita.

REFERENCIAS

- Ampartzaki, M., Kypriotaki, M., Voreadou, C., Dardioti, A. y Stathi, I. (2013). Communities of practice and participatory action research: The formation of a synergy for the development of museum programmes for early childhood. *Educational Action Research*, 21(1), 4–27. doi: 10.1080/09650792.2013.761920
- Calaf, R., Suárez, M. Á., San Fabián, J. L. y Martín Cáceres, M. (2016). Un diseño de investigación innovador para desvelar criterios de calidad en programas educativos de museos. En R. Calaf y M. Á. Suárez (Eds.), *Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación cualitativa* (pp. 25–45). Gijón: TREA.
- Chen, H.-C. (2007). Exploration of the Development of Museum- School Collaboration in Art Education: Prospects and Difficulties in a Case Example. *The International Journal of Arts Education*, 5(2), 97–118.
- Escribano-Miralles, A., Serrano-Pastor, F. J. y Miralles-Martínez, P. (2019). Diseño y validación de un cuestionario para el estudio de la relación y colaboración museo y escuela (MUSELA DOC). *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 22(1), 103–119. doi: 10.6018/reifop.22.1.356991

- Hannon, K. y Randolph, A. (1999). Collaborations between Museum Educators and Classroom Teachers: Partnerships, Curricula, and student understanding. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED448133>
- Skills, D. for E. and. (2006). *Learning outside the classroom manifesto. Community Care*. Nottingham: DfES Publications. doi: 10.1086/443154
- Suárez, M. Á., Gutiérrez, S., Calaf, R. y San Fabián, J. L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clio. History and History Teaching*, (39), 1–45. <http://clio.rediris.es/n39/articulos/Calaf.pdf>

SUMARIO

CAPÍTULO 1 EL LIDERAZGO INCLUSIVO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.....	18
CAPÍTULO 2 CIBERBULLYING: EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO	28
CAPÍTULO 3 TIC Y DISCAPACIDAD. BARRERAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA.....	37
CAPÍTULO 4 OPORTUNIDADES Y BARRERAS DEL MOBILE LEARNING.....	44
CAPÍTULO 5 INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN INFANTIL	55
CAPÍTULO 6 FACTORES DE ACCESIBILIDAD AL APRENDIZAJE, DURANTE EL ESTADO DE ALARMA, EN UN CENTRO EDUCATIVO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA ESPAÑOL... 	64
CAPÍTULO 7 CONFINAMIENTO: UNA OPORTUNIDAD APROVECHADA PARA LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS Y HABILIDADES DE PENSAMIENTO.....	77
CAPÍTULO 8 <u>LA</u> INCIDENCIA DEL TRABAJO GRUPAL EN LA ESTRUCTURACIÓN DEL ENSAYO ACADÉMICO. UN ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN EL MARCO DEL CONFINAMIENTO.....	90
CAPÍTULO 9 TRABAJAR LA ESCRITURA CON PERSONAS ADULTAS Y MAYORES DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA	102
CAPÍTULO 10 CONDICIONES DEL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE Y ESCENARIO EDUCATIVO ANTE LA ACTUAL CRISIS SANITARIA COVID-19. EL CASO DE LA PROVINCIA DE CHILOÉ	111
CAPÍTULO 11 PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES PARAGUAYOS SOBRE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA	125
CAPÍTULO 12 ADAPTACIONES CURRICULARES EN EL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO SOCIAL Y CULTURAL EN TIEMPOS DE LA COVID-19 EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	140
CAPÍTULO 13 USO DE LOS DISPOSITIVOS DE PANTALLA POR NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE SEIS AÑOS, EN SU ENTORNO FAMILIAR.....	151
CAPÍTULO 14 LA DOCENCIA SEMIPRESENCIAL Y SEMIVITURAL DE LA ASIGNATURA DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA CISOWEBEX: UNA SOLUCIÓN EXCEPCIONAL CON APORTACIONES VALIOSAS PARA EL FUTURO.	166

CAPÍTULO 15 COMUNIDADES VIRTUALES: ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN AMINO	179
CAPÍTULO 16 ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN EL ÁMBITO LABORAL EN ESPAÑA	189
CAPÍTULO 17 EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y PROPUESTAS DE MEJORA EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD VISUAL.....	195
CAPÍTULO 18 ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN ÉPOCA DE COVID-19 Y SUS MEJORAS	208
CAPÍTULO 19 ANÁLISIS COMPARATIVO DE ARGENTINA Y ESPAÑA EN LA PANDEMIA DEL COVID-19: MIRADA HACIA LA INCLUSIÓN.....	222
CAPÍTULO 20 NUEVAS TENDENCIAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS TRAS EL IMPACTO DEL COVID-19 EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA	238
CAPÍTULO 21 PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA AL ESCENARIO MULTIMODAL SEGÚN LAS EXIGENCIAS SANITARIAS DERIVADAS DEL COVID-19.....	248
CAPÍTULO 22 EL LEGADO DEL COVID-19 A LA EDUCACIÓN. ACELERACIÓN DE LA ADOPCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE RECURSOS TIC EN LA FORMACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN FÍSICA	261
CAPÍTULO 23 EL HOMESCHOOLING COMO ALTERNATIVA A LA ESCUELA PRESENCIAL EN TIEMPOS DE COVID-19. UN ANÁLISIS LEGISLATIVO DEL CONTEXTO ESPAÑOL ..	274
CAPÍTULO 24 PEER SUPPORT WORKERS O TRABAJADORES DE APOYO ENTRE IGUALES, ¿UN NUEVO PERFIL EN EL ÁMBITO SOCIAL DE LA SALUD MENTAL?	287
CAPÍTULO 25 EXPERIENCIA DOCENTE ANTE UN CAMBIO DE UNA EDUCACIÓN PRESENCIAL A NO PRESENCIAL POR LA COVID-19	298
CAPÍTULO 26 CINE COMO RECURSO EDUCATIVO: REFLEXIONES SOBRE EL UNIVERSO CINEMATOGRAFICO MARVEL	307
CAPÍTULO 27 APOORTE DE ENFERMERÍA A LA CRIANZA QUE REALIZAN MUJERES VULNERABLES A TRAVÉS DE LAS TIC EN TIEMPOS DE COVID-19.....	315
CAPÍTULO 28 LAS “PÍLDORAS FORMATIVAS”, RESPUESTA DE LA ADMINISTRACIÓN EXTREMEÑA A LA NECESIDAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID19.....	332

CAPÍTULO 29 CREACIÓN DE ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS FUNCIONES EN MATEMÁTICAS.....	341
CAPÍTULO 30 LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO EN CONTEXTOS NO FORMALES: EL CONCURSO DE CRISTALIZACIÓN EN LA ESCUELA.....	355
CAPÍTULO 31 INCORPORACIÓN DE CONTENIDOS DE ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL Y DE OCIO EN LA EDUCACIÓN FORMAL (TSEAS): UNA EXPERIENCIA DE ESPELEOLOGÍA	368
CAPÍTULO 32 ESTUDIAR EN TIEMPOS DE LA COVID-19: LA VIVENCIA DEL ALUMNADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA).....	380
CAPÍTULO 33 ATTITUDES OF HETEROSEXUAL AND CISGENDER PEOPLE TOWARDS SEXUAL MINORITIES	393
CAPÍTULO 34 REFLEXIONES Y TRANSFORMACIONES DESDE LA ESCUELA EN TIEMPOS DE PANDEMIA A TRAVÉS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.	406
CAPÍTULO 35 ACOMPAÑAMIENTO SOCIO-EMOCIONAL EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS: RESPUESTA EDUCATIVA FRENTE AL COVID-19	419
CAPÍTULO 36_ESTUDIO DE CASO MEDIANTE EXPERIENCIA FORMATIVA SOBRE SALUD Y ENFERMEDAD DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19: EL ALUMNADO DEL IES GRANADILLA DE ABONA INVESTIGA SOBRE ENFERMEDADES (INFOGRAFÍA)	
CAPÍTULO 37 DOCENCIA EN CONFINAMIENTO Y POST CONFINAMIENTO, MODIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA UNIVERSITARIA Y TENDENCIA A LA CLASE INVERTIDA	445
CAPÍTULO 38 ADAPTACIONES EDUCATIVAS EN ESPAÑA EN TIEMPOS DE COVID-19. RETOS Y NUEVOS ESCENARIOS	456
CAPÍTULO 39 LIBROS DE TEXTO Y COMPETENCIA ORAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA	16
CAPÍTULO 40 EDUCAR EN CONTACTO CON LA NATURALEZA: LOS PATIOS EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL	26
CAPÍTULO 41 RECREACIÓN DE TUMBAS PREHISPÁNICAS, UNA ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARQUEOLOGÍA EN EL CARIBE COLOMBIANO	40

CAPÍTULO 42 APROPIACIÓN Y USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA: RETOS EN ÉPOCA DE COVID 19.....	52
CAPÍTULO 43 HERENCIA Y COMUNIDAD DE BIENES IMPLEMENTADOS EN UNA METODOLOGÍA ACTIVA PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO CIVIL Y DERECHO ROMANO	64
CAPÍTULO 44 PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES: MICROSYSTEM OF RESPONSE IN TIMES OF PANDEMIC CRISIS	77
CAPÍTULO 45 EL CURRÍCULO ESENCIAL: LA TRANSICIÓN ECOEDUCATIVA	89
CAPÍTULO 46 CÁLCULO DE LA RATIO EN FUNCIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL AULA CON DISTANCIAMIENTO SOCIAL.....	102
CAPÍTULO 47 EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONFINAMIENTO: UNA PROPUESTA DE TRABAJO VIRTUAL DE LAS CAPACIDADES FÍSICAS BÁSICAS.....	109
CAPÍTULO 48 LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. LA EXIGENCIA DE REPENSAR LA PRÁCTICA DOCENTE.....	122
CAPÍTULO 49 TRASCENDENCIA DE LA ALFABETIZACIÓN EN SALUD EN ADULTOS PARA EL AUTOCUIDADO	135
CAPÍTULO 50 PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL IPN CON EL USO DE LAS TIC EN ÉPOCA DE CONFINAMIENTO	145
CAPÍTULO 51 LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES DE IDIOMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL CONTEXTO COVID-19.....	156
CAPÍTULO 52 TOWARDS A NEW PRESENTIALITY IN UNIVERSITIES: SCIENTIFIC DIVULGATION IN <i>YOUTUBE</i> AND THE SWITCH TO <i>TWITCH</i> LIVESTREAMING	166
CAPÍTULO 53 ¿QUÉ HAY DETRÁS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL?	179
CAPÍTULO 54 ANÁLISIS DE LA ANSIEDAD Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA TRAS EL CONFINAMIENTO GENERADO POR EL COVID-19 ...	186
CAPÍTULO 55 ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE BIOESTADÍSTICA EN EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE MEDICINA DURANTE LA PANDEMIA DE COVID19 EN URUGUAY.....	198
CAPÍTULO 56 EL VALOR DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SOCIAL Y CULTURAL COMO RECURSO PARA LA PREVENCIÓN DE LAS CONDUCTAS DELINCUENCIALES DE LOS MENORES INMIGRANTES NO ACOMPAÑADOS	211

CAPÍTULO 57 LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE COVID	224
CAPÍTULO 57 ¿QUÉ SABEMOS SOBRE LA INTERACCIÓN MUSICAL ENTRE HERMANOS? REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE LA MÚSICA EN EL ENTORNO FAMILIAR	234
CAPÍTULO 58 CALMA-COVID: 10 EJERCICIOS DE REGULACION EMOCIONAL PARA NIÑOS Y NIÑAS: HERRAMIENTA PARA LA ESCUELA.....	251
CAPÍTULO 59 LA ASAMBLEA COMO RECURSO PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL EN CLASE DE ELE.....	264
CAPÍTULO 60 SIMULACIÓN Y TELESIMULACIÓN COMO RECURSO EDUCATIVO EN CIENCIAS DE LA SALUD ANTE LA CONTINGENCIA.....	277
CAPÍTULO 61 FORTALECIMIENTO DEL MOVIMIENTO DE LOS NIÑOS/AS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES DE POTOSÍ (BOLIVIA). PROYECTO PILOTO DE EMPRENDIMIENTO SOCIAL “APRENDIENDO A EMPRENDER”.	290
CAPÍTULO 62 LA ENSEÑANZA EN TIEMPO DE COVID-19: DESAFÍOS Y FORTALEZAS DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE	302
CAPÍTULO 63 EL USO DEL AULA VIRTUAL EN UN CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA TRAS LA SUSPENSIÓN DE LA PRESENCIALIDAD EDUCATIVA DURANTE EL CURSO ACADÉMICO 2019-2020 SEGÚN LAS FAMILIAS	310
CAPÍTULO 64 LA COMUNICACIÓN A DISTANCIA: DIFICULTADES Y NECESIDAD DE FORMACIÓN EN EL ALUMNADO DE INFANTIL	321
CAPÍTULO 65 LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD UNIVERSITARIA DURANTE EL COVID-19: UNA APROXIMACIÓN SISTEMÁTICA	334
CAPÍTULO 66 ADICCIÓN A LAS REDES SOCIALES EN LAS PRIMERAS ETAPAS DEL CURSO 2020-2021 EN SITUACIÓN DE PANDEMIA	345
CAPÍTULO 67 IMPACTO DEL COVID-19 EN LA EDUCACIÓN.....	358
CAPÍTULO 68 DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN EN DANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: RETOS METODOLÓGICOS.....	372
CAPÍTULO 69 INTERNET Y EDUCACIÓN INFORMAL: USOS EN LOS ADOLESCENTES	386
CAPÍTULO 70 ANSIEDAD EN LA NIÑEZ E INFLUENCIA DEL COVID-19	398

CAPÍTULO 71 IMPACTO PSICOSOCIAL DE YOUTUBE EN LA POBLACIÓN ADOLESCENTE DURANTE LA COVID-19	411
CAPÍTULO 72 PROYECTOS DE INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL JAZZ COMO ELEMENTO REVITALIZADOR DE LA PEDAGOGÍA MUSICAL: EL CASO DE LA SANT ANDREU JAZZ BAND	425
CAPÍTULO 73 EDUCACIÓN, TECNOLOGÍA Y COVID-19: EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN MÉXICO.....	438
CAPÍTULO 74 APRENDIZAJE AUTÓNOMO A DISTANCIA	451
CAPÍTULO 75 EL ESTUDIO DE LA MASCULINIDAD COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL.....	462
CAPÍTULO 76 PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL. ADAPTACIONES DERIVADAS DEL ESTADO DE EMERGENCIA SANITARIA ...	472
CAPÍTULO 77 LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN EN TIEMPOS DE LA COVID-19.....	484
CAPÍTULO 78 IMPACTO DEL COVID-19 EN LA EDUCACIÓN.....	498
CAPÍTULO 79 PANDEMIA, ESTADO DE ALARMA Y EDUCACIÓN: EL PROFESORADO DE SECUNDARIA Y ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL	508
CAPÍTULO 80 EXPRESIÓN ORAL A TRAVÉS DE RECURSOS ONLINE.....	521
CAPÍTULO 81 DE LA PUERTA DEL SOL A LA PLAZA DIGNIDAD: PARTICIPACIÓN CÍVICA, IMPULSO DEMOCRÁTICO Y PROCESOS FORMATIVOS EN LAS GRANDES MOVILIZACIONES CIUDADANAS	530
CAPÍTULO 82 INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LA PERSONALIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN	546
CAPÍTULO 83 DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DE ACCIÓN SOCIAL CON POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE TRATA Y EXPLOTACIÓN SEXUAL EN CONTEXTOS NO FORMALES	559
CAPÍTULO 84 COVID-19: ENSEÑANZA ON-LINE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO, ESTADO DE ÁNIMO Y DUREZA MENTAL.....	570
CAPÍTULO 85 TIEMPOS DE CONFINAMIENTO PARA CUERPOS RECLUIDOS	585

CAPÍTULO 86 LA INFLUENCIA DE LA PANDEMIA COVID-19 EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE UNA ASIGNATURA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	599
CAPÍTULO 87 IMPACTO DEL COVID-19 EN LA EDUCACIÓN	612
CAPÍTULO 88 EL ANDRAGOGO EN EL ENTORNO PENITENCIARIO: ¿REALIDAD O RETO?	619
CAPÍTULO 89 LA EXPERIENCIA PROFESIONAL Y EMOCIONAL DEL PROFESORADO ANTE LA DIGITALIZACIÓN EDUCATIVA ACELERADA EN EL CONFINAMIENTO	633
CAPÍTULO 90 LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN TIEMPOS DE COVID-19	647
CAPÍTULO 91 RESILIENCIA CURRICULAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE ACTIVO, INVOLUCRAMIENTO COMUNITARIO Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE DESDE LA CÁTEDRA DE SOSTENIBILIDAD DE LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA	659
CAPÍTULO 92 LA MUJER Y LA MÚSICA EN AUSCHWITZ-BIRKENAU	669
CAPÍTULO 93 EL TDA/H A TRAVÉS DEL CUENTO. PROPUESTA PREVENTIVA PARA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN UNA ASOCIACIÓN	677
CAPÍTULO 94 RESULTADOS DE UN SEMINARIO INTERNIVELAR Y VIABILIDAD DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA DURANTE EL CONFINAMIENTO POR LA PANDEMIA COVID-19	690
CAPÍTULO 95 LA DOCENCIA CON DISCAPACIDAD AUDITIVA ANTE AL IMPACTO DE LA COVID-19	703
CAPÍTULO 96 HÁBITOS DE CRIANÇAS E JOVENS EM CONTEXTO DE ISOLAMENTO SOCIAL	715
CAPÍTULO 97 REVISIÓN DOCUMENTAL SEMISISTEMÁTICA PARA ELABORAR UNA PROPUESTA DIDÁCTICA COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LAS PERSONAS CON TEA DURANTE LA PANDEMIA COVID-19	729
CAPÍTULO 98 EL IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA PRACTICA FÍSICO-DEPORTIVA DEL ALUMNADO DE CIENCIAS DEL DEPORTE	743

CAPÍTULO 99 LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EMERGENTES POR EL COVID – 19 Y SUS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN MÉXICO: EL CASO DE UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR	752
CAPÍTULO 100 COMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR EN TIEMPOS DE COFINAMIENTO: LA PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS	766
CAPÍTULO 101 PRIMERA INFANCIA Y CONFINAMIENTO: LA EXPERIENCIA DE UNA RED DE APOYO MUTUO VIRTUAL ENTRE NIÑAS Y NIÑOS, FAMILIAS Y ESCUELA.....	775
CAPÍTULO 102 ALUMNADO ADULTO EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL. LA NECESARIEDAD DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS.	788
CAPÍTULO 103 CONECTANDO CON LA VIDA: 19 RETOS PARA ACERCAR LA FORMACIÓN A FUTUROS DOCENTES EN TIEMPOS DE DISTANCIAMIENTO SOCIAL.....	799
CAPÍTULO 104 PERSPECTIVAS DOCENTES DE LOS EFECTOS EDUCATIVOS ORIGINADOS POR LA COVID-19 EN ESPAÑA	812
CAPÍTULO 105 DINÁMICAS DE MEDIACIÓN CULTURAL COMO PRÁCTICAS GENERADORAS DE CONOCIMIENTO AUTÓNOMO Y CRÍTICO. CASO DE ESTUDIO: CULTURALAB, UNA MINI INSTALACIÓN ARTÍSTICA COMO DETONANTE DEL CAMBIO.	825
CAPÍTULO 106 DE PRESENCIAL A ONLINE: EL IMPACTO DEL COVID-19 EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL.....	837
CAPÍTULO 107 846IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE. UNA HERRAMIENTA PARA EL PROFESORADO EN FORMACIÓN. .846	
CAPÍTULO 108 IMPACTO DEL COVID-19 EN LA CREATIVIDAD Y CULTURA AUDIOVISUAL DEL GRUPO DE 2º DE BACHILLERATO DEL COLEGIO ‘LA PRESENTACIÓN DE NUESTRA SEÑORA’ DE LINARES (JAÉN). _ANÁLISIS DE UN GRUPO DE DISCUSIÓN	858
CAPÍTULO 109 AS CRIANÇAS E JOVENS PORTUGUESES E A SUA PERCEÇÃO DA ESCOLA EM CONTEXTO DE CONFINAMENTO SOCIAL	871
CAPÍTULO 110 REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CONTINUADA ATRAVES DE ASSOCIAÇÕES OU CONSÓRCIOS	879
CAPÍTULO 111 NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19: REFLEXÃO SOBRE PROFESSORES E SUAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS.....	889

CAPÍTULO 112 DÉFICITS EN LA ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN ESCOLAR CON ALUMNADO VULNERABLE EN EL CONTEXTO DEL COVID-19 EN GALICIA	897
CAPÍTULO 113 INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ENSEÑANZA E-LEARNING DERIVADA DE LA PANDEMIA POR COVID-19: EL PROYECTO CAOS Y SU SUPERVIVENCIA.....	908
CAPÍTULO 114 CREACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS, DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO DE TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL, DE LOS EFECTOS DEL COVID-19 EN SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.	919
CAPÍTULO 115 PROPUESTA DE FORMACIÓN VOCAL NO REGLADA EN EL ÁMBITO CORAL AMATEUR EN EL CONTEXTO DEL COVID-19: EL CASO DEL ORFEÓN DE LA MANCHA (ALBACETE, ESPAÑA)	934
CAPÍTULO 116 EL AULA DE MÚSICA EN PRIMARIA E INFANTIL: RECURSOS DIGITALES PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS MUSICALES	947
CAPÍTULO 117 GAMIFICACIÓN Y ACTIVIDAD FÍSICA COMO ELEMENTOS DEL PLAN DE CONVIVENCIA PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE Y LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN TIEMPOS DE COVID-19.....	959
CAPÍTULO 118 LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN TIEMPOS DE COVID-19: BARRERAS COMUNICATIVAS Y RETO TECNOLÓGICO.....	972
CAPÍTULO 119 IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EXPERIENCIAS DE DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA (ESPAÑA)	985
CAPÍTULO 120 HUERTA Y VERMICOMPOSTAJE EN CASA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COMUNITARIAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN COLOMBIA	999
CAPÍTULO 121 LA EDUCACIÓN DESDE LA VIRTUALIDAD POR CONFINAMIENTO A CAUSA DE COVID 19: EN LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES COLOMBIANOS	1008
CAPÍTULO 122 DISEÑO DE UN PLAN DE TRABAJO EN LA ETAPA DE BACHILLERATO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA REFORZAR LA AUTONOMÍA DURANTE EL CONFINAMIENTO PROVOCADO POR LA COVID19.....	1020
CAPÍTULO 123 INFLUENCIA EMOCIONAL DE LA COVID-19 EN LOS DOCENTES.....	1033
CAPÍTULO 124 IMPACTO DE LA CRISIS DEL CORONAVIRUS EN EL ACCESO A LOS RECURSOS EDUCATIVOS Y DE APOYO A FAMILIAS CON HIJOS CON DISCAPACIDAD	1044

CAPÍTULO 125 IMPACTO DEL COVID EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. USO DE BOTS CONVERSACIONALES COMO RESPUESTA INNOVADORA BASADA EN EL USO DE LAS TIC	1056
CAPÍTULO 126 IMPACTO DEL COVID-19 Y EN LOS ESPACIOS CREATIVOS DE APRENDIZAJE DE EDUCACIÓN SUPERIOR. TENDENCIAS DE INVESTIGACIÓN.....	1070
CAPÍTULO 127 SEGUIMIENTO ACADÉMICO A MENORES CON TEA DURANTE EL CONFINAMIENTO.....	1087
CAPÍTULO 128 EXPERIENCIA DOCENTE INNOVADORA SOBRE LA INFODEMIA EN EL GRADO DE COMUNICACIÓN	1097
CAPÍTULO 129 EL PROBLEMA DE CONECTIVIDAD Y EL IMPACTO EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE ZONAS ALTOANDINAS DEL PERÚ EN TIEMPOS DE COVID.....	1110
CAPÍTULO 130 ANÁLISIS DEL GRADO DE ESTRÉS, ANSIEDAD Y DEPRESIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE NUEVO INGRESO EN EL CONTEXTO COVID-19	1119
CAPÍTULO 131 LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS.....	1132
CAPÍTULO 132 SERVICE-LEARNING TO FIGHT AGEISM.....	1145
CAPÍTULO 133 EL CONTEXTO ESCOLAR EN TIEMPOS DE COVID-19: RELACIONES SOCIO-EMOCIONALES	1159
CAPÍTULO 134 EDUCACIÓN, EQUIDAD Y GÉNERO EN LOS TIEMPOS DEL COVID-19	1166
CAPÍTULO 135 PRÁCTICUM ON LINE EN TIEMPOS DE COVID EN EL MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS. SATISFACCIÓN DE FUTUROS DOCENTES EN LA ERA DIGITAL	1175
CAPÍTULO 136 LA INCIDENCIA DE LA EQUIDAD EDUCATIVA, LA TECNOLOGÍA Y LA ECONOMÍA SOBRE RESULTADOS ACADÉMICOS DURANTE EL ESTADO DE ALARMA POR LA COVID-19	1188
CAPÍTULO 137 CLAUSTRE OBERT, EVIDENCIAS DE LA TRANSFORMACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS EN TIEMPO DE CONFINAMIENTO	1203
CAPÍTULO 138 IMPLICACIÓN DE DOCENTES, EDUCADORES Y ALUMNADO DURANTE EL DESARROLLO DE LA VISITA ESCOLAR AL MUSEO ARQUEOLÓGICO	1210

