EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI: EFECTOS DE LA COVID-19. EVALUACIONES, DIDÁCTICAS, TEORÍAS

ISBN-13: 978-84-123151-3-4

ANTONIO NADAL MASEGOSA
COORDINADOR

@ Los autores de las colaboraciones son responsables de los contenidos expresados en los mismos.
@ ISBN-13: 978-84-123151-3-4
@ Servicios Académicos Intercontinentales S.L.
@ Grupo Eumed.net
@ Maquetación y responsable de edición: Lisette Villamizar Moreno
@ Diseño de portada y secciones: Lisette Villamizar Moreno

Libro de actas del VI Congreso Internacional Virtual sobre Educación en el siglo XXI: Efectos de la Covid-19, celebrado del 14 al 28 de abril de 2021, en eumed.net

Organización principal

Antonio Nadal Masegosa, Universidad de Málaga.

María Lourdes Aranda Garrido, Universidad de Málaga, España

Caterí Soler García, Universidad de Málaga, España

Lucía Rodríguez Olay, Universidad de Oviedo, España

Jorge Ramos Tolosa, Universitat de València, España

Axel Etchart, UNELLEZ, Venezuela

Lisette Villamizar Moreno, eumed.net, España.

Comité Científico

Bi Jingling, Universidad Normal de Nanjing, China

Jorge E. Chaparro Medina. Corporación Universidad Del Sinu, Colombia.

Benjamín Castillo Osorio. Universidad del Sinú. Casa Matriz -Montería Córdoba, Colombia

Ramón O. Roa Ceballos, UNELLEZ, Venezuela

Joaquín Enríquez Díaz, Universidade da Coruña, España

Begoña Álvarez García, Universidade da Coruña, España

Joan Josep Solaz Portolés, Universitat de València, España

Daniel Dorta Alfonso, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

María de los Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia, España.

María José Miranda Martel, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España.

Sara González Ojeda, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Noela Rodríguez Losada, Universidad de Málaga, España.

Abraham Bernárdez-Gómez, Universidad de Murcia, España.

Mario Millán Franco, Universidad de Málaga, España.

María José Flores Tena, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Lucía Rodríguez Olay, Universidad de Oviedo, España.

Vanesa Carreras Martín, Universidad de Málaga, España.

António Augusto Baptista Rodrigues, Instituto Superior de Educação e Ciências, Portugal.

Índice

DIAGNÓSTICO Y DIDÁCTICA DE LA DISTOPÍA EDUCATIVA. TEORÍA DEL DOMINIO TECNOLÓGICO. 01
Antonio Nadal Masegosa

DISTOPÍA, TECNOLOGÍA Y ENSEÑANZA. ANÁLISIS DIDÁCTICO. 03
Antonio Nadal Masegosa y Vanesa Carreras Martín

UN ESTUDIO EXPLORATORIO DE LOS EFECTOS DE LA ENSEÑANZA NO PRESENCIAL SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES 13
UNIVERSITARIOS.
Marco Castiglioni y Mar Cobeña

ANSIEDAD INFANTIL: ESTUDIO EXPLORATORIO DE LA PERCEPCIÓN DE MADRES Y PADRES DE FAMILIA DURANTE EL CONFINAMIENTO DE LA COVID-19 EN MÉXICO. 21
Sofía Guadalupe Meza-Torres y Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez

EFECTOS DE LA COVID-19 Y SU INCIDENCIA EN LAS CIENCIAS SOCIALES, USANDO LA PLATAFORMA MOODLE. 36
Dilfredo Manuel Medina Álvarez, Adriana Castro Camelo, Marisol Esperanza Cipagauta Moyano

COVID 19 Y VACUNACIÓN EN EDAD ESCOLAR. 46
Julio Emilio Marco Franco y David Vivas Consuelo

NUEVOS ESPACIOS VIRTUALES Y AFECTIVOS EN TIEMPOS DE COVID-19. 58
Laura Pardo Sanmartín y María de los Ángeles Hernández Prados

EFEITOS DA COVID-19 NO EMPREGO NO SETOR EDUCAÇÃO NO BRASIL. 69
Mariana Camboim Viola, Yasmin Dal Lago Nachtigall, Ricardo Heli Rondinel Cornejo y Daniel Arruda Coronel

INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ALUMNADO TEA EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO. 90
José Santiago Álvarez Muñoz y Mª Ángeles Hernández Prados

LA REVALORIZACIÓN DE LAS TIC EN EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE COVID. 103
Anabel Aranda Martínez y Mª Ángeles Hernández Prados

EXPERIENCIAS DE UNIVERSITARIOS EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. 116
Rocío Aguiar Sierra, Karla Yvette Pérez Victoria, Miriam Hildegare Sánchez Monroy

REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN DE NIVEL SUPERIOR EN TIEMPOS DE COVID-19. 129
Mar Cobeña y Marco Castiglioni

CROCODILE CHEMISTRY 605 EN EL APRENDIZAJE DE QUÍMICA. 139
Jhom Werty Sandoval, Adriana Castro Camelo y Marisol Esperanza Cipagauta Moyano

SISTEMA EDUCATIVO RESTAURADOR PARA UNA SOCIEDAD RENOVADA. 145
José Raúl Rodríguez Galera

DE LA EDUCACIÓN SEGREGADA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. APROXIMACIÓN TEÓRICA. 158
Noelia Carbonell Bernal, M.ª Ángeles Hernández-Prados, Beatriz R. Sarmiento y María del Carmen Mir García

CREATIVIDAD EN LA NARRACIÓN DE CUENTOS. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA. 173
Mª Ángeles Hernández-Prados, Noelia Carbonell Bernal y Beatriz R. Sarmiento

COVID-19 Y REVALORIZACIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO FAMILIAR. 187
Mª Ángeles Hernández-Prados, Ana del Carmen Tolino Fernández-Henarejos y Sergio Torrano Sánchez

EFECTOS DE LA COVID-19 EN LAEDUCACIÓN SUPERIOR: UN ENFOQUE INSTITUCIONAL SOBRE LA UNC-ARGENTINA. 199
Eugenia Perona, Mariela Cuttica y Hada G. Juárez Jerez

EMOCIONES, FAMILIA Y COVID-19. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA. 214
Mª Ángeles Hernández Prados, Celia García Gomez y María Luisa Belmonte Almagro

LA UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS WEB COMO UNA FORMA DE APOYO A LA CREATIVIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. 228
María Fernanda Ramírez Navarro

ACTITUDES AMBIENTALES EN LOS UNIVERSITARIOS COMO HERRAMIENTA PARA DISMINUIR LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL. 235
Catalina Vargas Ramos, Maria Guadalupe Martinez Treviño y Alan León González Almaguer

ANÁLISIS DEL USO DE APLICACIONES VIRTUALES EN LAS UNIVERSIDADES EN ÉPOCA DE COVID-19. 249
Eugenia Fernández Martín y Lourdes Aranda

LEARNING ANALYTICS Y SUS IMPLICACIONES EN EL CAMBIO DE LA EDUCACIÓN. 258
António Augusto Baptista Rodrigues

FACTORES DETERMINANTES EN LA EFICIENCIA TERMINAL EN LA DEFENSA DE LA TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO. 263
Jorge Adrián Várguez Cerón

ADOLESCENCIA Y VIOLENCIA INTRAFAMILIAR. PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN A FAMILIAS. 279
Irene Sánchez Olivares, Carmen Martínez Montes, María José Risueño Muñoz, Beatriz Martínez García y Mª Ángeles Hernández Prados

COMPRENSIÓN LECTORA E INTELIGENCIA EMOCIONAL. 294
Laura Pardo Sanmartín y María de los Ángeles Hernández Prados

LA INTERIORIZACIÓN DE LAS "NORMAS" DEL DIÁLOGO. UNA PROPUESTA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. 305
Sergio Torrano Sánchez, María de los Ángeles Hernández Prados y Ana del Carmen Tolino Fernández-Henarejos

FRENTES PARA FRENAR LA DESIGUALDAD EDUCATIVA Y LABORAL DE LOS JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN ESPAÑA. 325
Juan Antonio Gil Noguera y María de los Ángeles Hernández Prados

CONTEXTUALIZACIÓN DEL OCIO FAMILIAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA. PERCEPCIÓN DE LOS HIJOS. 338
María Luisa Belmonte Almagro, María de los Ángeles Hernández Prados y José Santiago Álvarez Muñoz

PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR MEDIANTE EL PROGRAMA CIP. 350
María de los Ángeles Hernández Prados, María Isabel Moreno Carreño , Noelia Carbonell Bernal y Beatriz R. Sarmiento

DIAGNÓSTICO Y DIDÁCTICA DE LA DISTOPÍA EDUCATIVA. TEORÍA DEL DOMINIO TECNOLÓGICO.

Antonio Nadal Masegosa

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE.

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

antonionm@uma.es

1984. Un mundo feliz. Black mirror. Cualquier atisbo de crítica, a modo de quema de libros en Fahrenheit 451, debía y ha de ser eliminado, pues es negacionismo, locura y hasta ultraderecha. Como en la película Equilibrium, el régimen totalitario vigente ha conseguido eliminar la voluntad y el sentido crítico de las personas, a base de suprimir todas las emociones, o manipularlas, de tal forma que la felicidad es estar encerrados y encerradas, bajo el dominio de las pantallas, y en el caso del Estado español, y de otros lugares, salir a las ocho de la tarde a aplaudir. Por las calles, al aire libre, hemos de portar un elemento extraño en nuestras bocas, se suceden los vídeos de personas, simplemente haciendo deporte, o montando en bici, que no desean enmascararse, y son multadas, apaleadas, o reprimidas por las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado. Las universidades callan, los institutos callan, los colegios callan. Pero no es una novela, es el mundo real.

Se sigue ignorando la procedencia de la tecnología, del coltán, de la esclavitud, todo ello se silencia, se oculta, o se critica a quien ose mencionarlo. La ciencia pasa a ser una, incuestionable, y el encierro de la totalidad de la población, en todo el planeta, por parte de quienes nunca desearon nuestro bien, algo irrebatible. Los beneficios del comercio electrónico se disparan, de las plataformas de pago por visión, de la industria farmacéutica, los protocolos, intocables en el pasado, para la vacunación, se disipan y quedan en lo mínimo, y nadie levanta la voz, pues quien lo haga, es “negacionista”. La clase periodística, la política y la ciencia al servicio del régimen, dictan lo que todos y todas debemos hacer, no hay nada que replicar, es por nuestra seguridad, por nuestra salud, tanto como el aire contaminado que respiramos por la polución, el tabaco que nos rodea, el agua de los ríos que ya no podemos beber, o todos los aditivos cancerígenos de nuestra alimentación.

La autonomía universitaria queda reducida a cortar y pegar lo que determinan las autoridades políticas y comités de expertos y expertas que ni tan siquiera nadie votó, si bien, en el caso del Estado español, se llegó a reconocer oficialmente que tal comité nunca existió. ¿Quién manda? Sin duda, una pregunta negacionista, claro. Enseñanza a través de pantallas de ordenador, claro está, para quienes disponían de ellas, así como de una conexión a internet… los beneficios de las multinacionales tecnológicas llegan a su cenit. En este contexto distópico, celebrábamos un Congreso Internacional: Educación en el siglo XXI: efectos de la Covid-19. ¿Podíamos esperar grandes análisis críticos? Eso lo dejamos a juicio de quienes lean las páginas que ahora siguen.

Cuando se olvida la máxima según la cual “mira a quién beneficia y verás al culpable”, o aquella otra, “cuando no pagas por el producto, el producto eres tú”, el filtro crítico, la ciencia, y las personas, obtendríamos conclusiones que cualquiera podría alcanzar. Sin embargo, cuando en las

universidades, en los institutos, y en los colegios, solo se enseña a seguir el redil, ya no somos seres humanos críticos, somos más bien robots. Cuando no hay contraste, hay pensamiento único, hegemónico, sin posibilidad de réplica… y eso nos hace encontrarnos, quizás sin darnos cuenta, en un totalitarismo, aunque no haya esvásticas ni saludos a la romana. ¿Hasta cuándo?

Llevamos gran parte de la historia sin necesidad alguna de la tecnología de las pantallas, sin necesidad alguna del papel de las multinacionales que no solo están logrando beneficios record, sino total control de nuestras conversaciones, inquietudes, gustos, aptitudes… y ello por no hablar de todos los acuerdos con las universidades y centros de enseñanza. Nos están dominando, y nadie parece tener la valentía de expresarlo. O el cerebro. Siguen hablando de innovaciones, educación inclusiva, didácticas, diagnósticos, altas capacidades, interculturalidad, interseccionalidad, transversalidad, rúbricas, ratios, currículos, másteres, posgrados… siguen añadiendo palabra y conceptos que en nada perjudican al régimen que, obviamente, a algunas personas nos oprime más que a, precisamente, toda esa amalgama de expertos y expertas de salario ampliamente superior al salario mínimo interprofesional, pero de jornada laboral bastante más reducida.

Incoherente, sin duda, la crítica a la tecnología cuando la empleamos en este momento, pero… ¿qué opción tenemos para no usarla y seguir trabajando, hoy? Literalmente, ninguna, si deseamos continuar en la enseñanza, y esto no es algo ocasionado por ninguna pandemia, o plandemia, según se mire.

Adoremos al gran hermano, a las autoridades, a las pantallas, a las tecnologías, y a la enseñanza estatal, concertada, o privada, sujeta a ellas. Lo contrario es un escenario que nos llevaría a esa locura descrita por Foucault. La disidencia está controlada. La fase del capitalismo en la que nos hayamos inmersos, discurre sin grandes incidencias ni rebeliones. ¿Diagnóstico, mi general? Sin novedad en el frente. Porque no hay frente. Han inyectado el panóptico a la mayoría de la humanidad en los países enriquecidos, y con la enseñanza y todo lo acontecido, la población penitenciaria debiera ser cada vez menor, puesto que ya nos han enseñado a vivir en nuestras propias cárceles, con toques de queda, y distancias de seguridad. Tanta distancia, como a la que estamos de sus beneficios económicos, de sus lujos, de sus privilegios. Pero no pasa nada, en las escuelas, tenemos grupos burbujas, en los institutos, adolescentes rebeldes con todo de diagnósticos para que entiendan que el sistema los considera enfermos y enfermas, y universidades repletas de burócratas que ni quieren, ni probablemente pudieran, rebelarse. El show debe continuar, permanezcan atentos a sus pantallas, la próxima lección está a punto de empezar. Preparen su refresco y comida basura, hagan su pedido de cualquier objeto inútil, y bienvenidos y bienvenidas a la verdad. Sean conscientes de que la ciencia es la verdad, y cualquier persona que cuestione algo, es nuestra enemiga. Como decía un antiguo programa televisivo en el Estado español: “Viva el mal, viva el capital”.

DISTOPÍA, TECNOLOGÍA Y ENSEÑANZA. ANÁLISIS DIDÁCTICO.

Antonio Nadal Masegosa
Universidad de Málaga
antonionm@uma.es
https://orcid.org/0000-0002-2788-0058

Vanesa Carreras Martín
Universidad Nacional de Educación a Distancia
vanesacarrerasmartin@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3469-7788

RESUMEN

El encierro impuesto por los Estados ha supuesto probablemente la mayor dependencia social de la tecnología de la historia. El pensamiento hegemónico neoliberal tiene como nuevos dioses a multinacionales norteamericanas, y la enseñanza no solo no cuestiona tal hecho, sino que ignora, como quienes controlan las publicaciones autodenominadas científicas, el origen de la esclavitud tras el coltán, material básico para la tecnología. La distopía se configura como milagro tecnológico, considerando que los dispositivos y las pantallas prácticamente aparecen de la nada, y deben reinar nuestras vidas, independientemente de la ética. El sentido crítico queda como algo ausente en artículos irrelevantes, mientras la máquina del capitalismo sigue formando en colegios, institutos y universidades a seres para ser dependientes de dispositivos cuya obsolescencia programada implicará la renovación habitual de aparatos. Los artículos de la base de datos Web of Science que veneran a la tecnología en la enseñanza, pero no cuestionan su origen, se cuentan por miles. Los que hablan de coltán, por decenas. Cualquier análisis que pretenda ser didáctico no solo debe incluir el estudio de todos los factores implicados en los procesos, sino mostrarlo de forma explícita para todos los públicos, y ese es objetivo principal de este escrito: conocer qué se dice sobre el coltán en Web of Science, saber qué hay detrás de esta base de datos imperante, y descubrir si en un buen número de artículos en dicho espacio al menos se mencionan las violaciones de derechos humanos y de la tierra tras la extracción del coltán.
Palabras clave: Alienación social, coltán, enseñanza, esclavitud, tecnología.

DISTOPIA, TECHNOLOGY AND EDUCATION. DIDACTIC ANALYSIS.

ABSTRACT

The confinement imposed by the States has probably meant the greatest social dependence on technology in history. The neoliberal hegemonic thought has North American multinationals as new gods, and the teaching not only does not refuse this fact, but ignores, like those who control the self-called scientific publications, the origin of slavery after coltan, basic material for technology. Dystopia is configured as a technological miracle, considering that devices and screens practically appear out of nowhere, and must reign our lives, regardless of ethics. The critical sense remains as something absent in irrelevant articles, while the machine of capitalism continues to train beings in colleges, institutes and universities to be dependent on devices whose planned obsolescence will imply the habitual renewal of devices. Articles in the Web of Science database that revere technology in

teaching, but do not question its origin, are thousands. Those who talk about coltan, there are just dozens. Any analysis that claims to be didactic must not only include the study of all the factors involved in the processes, but also show it explicitly for all audiences, and that is the main objective of this writing: to know what is said about coltan on the Web of Science, find out what is behind this prevailing database, and discover if a good number of articles in that space at least mention the violations of human and land rights after the extraction of coltan.
Keywords: Social alienation, coltan, teaching, slavery, technology.

INTRODUCCIÓN

El pasado 14 de diciembre de 2020 Google caía a nivel mundial. Parte del profesorado, y alumnado, que en ese momento se encontraba en mitad de una clase a través de Google Meets, veía como era expulsado, sin posibilidad de regresar, ni explicación alguna, de la que en ese momento era la circunstancial sala de clase. Era una muestra, quizás como nunca vista hasta ese momento, de la dependencia tecnológica. Quien deseara, por ejemplo, acceder a sus materiales personales a través de Google Drive, no podría hacerlo. Quien en ese espacio lo tuviera todo, en ese mismo momento, no tenía nada. Quien gestionara parte de su vida a través de Gmail, no podía seguir haciéndolo. Quien necesitara acceso a YouTube, para cualquier asunto profesional, académico, o similar, no tenía posibilidad. La dependencia social de la tecnología está fuera de toda discusión (Beltrán, 2020). Pero, ¿cómo hemos llegado a este punto? Gracias a la historia sabemos que, teórica y aproximadamente, nunca dependimos de ninguna multinacional concreta. Sin embargo, si analizamos los presupuestos ideológicos pasados de distintos lugares, marcados por valores tipo dios, patria y rey, hoy quizás nos encontraríamos más bien rodeados de Amazon, Apple, Facebook, Google y Microsoft, emporios e imperios cuyas cláusulas de aceptación una gran parte de la población acepta con un solo click, sin haber leído. Probablemente, si preguntamos a todas las personas que usan Google si conocen lo que están aportando a Alphabet Inc., probablemente ni sepan de qué estamos hablando.

Si para el Diccionario de la Real Academia Española la distopía es la “representación ficticia de una sociedad futura de características negativas causantes de la alienación humana” (2021), probablemente tenemos que ir algo más allá para aproximarnos a un concepto quizás más próximo al presente que a lo que aún nos espera. La tecnología ha invadido nuestras vidas, con todo tipo de discursos, relacionados con facilitarnos la existencia, mejorar nuestro aprendizaje, ampliar el conocimiento, tener unas presuntas redes sociales, pero… “el mundo contemporáneo es un simulacro, donde la realidad ha sido reemplazada por imágenes falsas, a tal punto que no se puede distinguir entre lo real y lo irreal” (Leyton, 2018). El control total de nuestros gastos, de nuestros hábitos de consumo, de nuestras relaciones sociales, la dependencia absoluta a dispositivos, el total alejamiento de nuestras bases y orígenes vitales… como si la agricultura fuera a golpe de click, como si pudiéramos curarnos de cualquier mal en base a lo encontrado en un foro de internet, como si las desigualdades y la esclavitud ya no existieran, al no ser trending topic, como si la pobreza, la contaminación más extrema o el turismo sexual pederasta fueran algo del pasado, dado que Instagram

no informa de ello, ni aquello que, preferimos no calificar, llamado influencers.

La enseñanza, las universidades, el profesorado, las familias… ¿Son conscientes, o quieren realmente serlo, de lo que está aconteciendo? Parece más sencillo mirar para otro lado, mientras

> todo lo que ocurre fuera de nosotros mismos se da mediado por proxys, IPs, IMEIs, seguidos, seguidores, indexaciones de varios tipos, etc. Y no solo en las relaciones humanas. El foco de la actividad económica no está tanto en el momento en el que se construye una casa o se fabrica un coche, como en la abstracción y computación de estas actividades en la bolsa (Dobry, 2020).

¿Queremos realmente disolver el capitalismo académico? ¿Ha cambiado la tecnología, en nuestras vidas, o en la enseñanza en sí, el valor fundamental del régimen impuesto que se nos inculcó al nacer? “En un planeta totalmente conectado con miles de millones de humanos premunidos de smartphones, seguimos enseñando que la competencia es la clave para crear valor y tener éxito en la vida. Nada más decrépito” (García, 2020, p. 406).

La presente investigación no ignora el pensamiento hegemónico, y pretende mostrar el enfoque mayoritario, no casual, que hay tras la presunta ciencia educativa, en la cual no hay ni el más mínimo cuestionamiento del papel de la tecnología, la cual, como en las dictaduras al dictador, es venerada. El análisis de la información recabada debe aportar tal contundencia, y posibilidad de réplica, como para que seamos conscientes de un nuevo valor impuesto que se sumó a tantos otros, todos ellos marcados por patrones comunes: desubicación, descontextualización, desconocimiento, pretendido o no, de intereses económicos, dominio, y una normalización más propia de regímenes teocráticos que de unos Estados autodenominados democráticos.

Todo aquel análisis que desarrollemos, de no ser didáctico, no entendemos la utilidad real que tendría, más allá de completar publicaciones sin mayor ética que satisfacer los requisitos de la burocracia universitaria que nos obliga a, constantemente, obtener datos y realizar publicaciones, imponiéndonos a que sean en revistas de alto impacto, según unos criterios que no tuvieron ni el más mínimo consenso, para los cuales podríamos repetir la enumeración final del párrafo anterior.

Es necesario mostrar qué ocurre realmente, tanto como entender que no hay prácticamente publicación alguna mencionada en el preámbulo que justifica la mayor parte de las leyes que nos gobiernan, donde sí encontramos referencias a estudios de la Unión Europea, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y similares.

Bajo nuestro punto de vista, una sociedad en la cual uno, varios, o todos sus pilares, están sustentados en la esclavitud humana y en el expolio de recursos naturales podría calificarse de distópica, sin que ello implique referencia alguna al futuro. Usemos un ejemplo histórico de nombre que pareciera una muestra de humor negro, si no fuera porque es real y demasiado vigente: el milagro económico español. El mero hecho de llamar milagro a cualquier cuestión científica, o histórica, ya anticipa el nivel al que nos enfrentamos, y no hay más que recurrir, de nuevo, al

Diccionario de la Real Academia Española (2021): “Hecho no explicable por las leyes naturales y que se atribuye a intervención sobrenatural de origen divino.” Siendo muy propio de la dictadura franquista, el tema del que hablamos es habitual, en pleno siglo XXI, como tal, en los exámenes de Evaluación de Bachillerato para Acceso a la Universidad (Exámenes de Pau, 2021), otro absurdo más del pasado, basado en aquello que definíamos como decrépito, y también del pasado, la competencia, y en este caso, de la muestra de memorización de lo ya memorizado en el último curso de Bachillerato. La modernización, bajo una dictadura, implica, según los libros de texto: “el aumento de la circulación rodada, la llegada en número creciente de turistas que llenaban nuestras playas, los carteles y la propaganda incitando al consumo, la irrupción de la televisión” (Burgos, 2002, p. 360). No leeremos en los libros de texto nada del dominio extranjero del territorio merced a sus capitales y a las concesiones locales, nada de “una política decidida de explotación intensiva y extensiva de la mano de obra” (Oliver y Ros, 1983, p. 114). Camuflar la realidad del pasado bajo un milagro… algo quizás similar a cómo llegan los dispositivos digitales a los hogares del mundo, ignorándose todo lo que hay detrás.

Sí, es necesario ocultar mucho, y así aceptaremos la distopía como un estado natural de las cosas, y la tecnología digital actual, como algo imprescindible en nuestras vidas, como si estuviera ahí desde los orígenes de la existencia terrestre. El proceso empieza, como veíamos con el ejemplo anterior, desde la escuela: “La tecnología es omnipresente en los libros de texto, ya sea en las portadas, las fotos, los dibujos, los títulos, los textos, los ejercicios. La evolución de la tecnología esconde con sus artefactos y mecanismos el deterioro del territorio” (Ecologistas en Acción, 2006, p. 28).

Avanzando desde lo general, e incluso desde la enseñanza primaria, hasta la post-obligatoria, en la presente investigación nos centraremos en una de las regidoras de la ciencia actual, decisiva en la carrera académica de quienes deseamos ejercer la docencia universitaria, como es Web of Science, los artículos de sus rankings, sus revistas. No hubo ningún milagro español durante la dictadura, ni la tecnología hoy es un milagro. El pensamiento único, hegemónico, sumiso, fruto del dominio, y dominante, trata de relegar con todo tipo de calificativos al pensamiento crítico, rebelde, insumiso, emancipador, fundamentado. La misma ciencia que usan quienes destrozan el planeta, es similar a la que podemos emplear para tratar de detener la barbarie, aunque no tengamos ejércitos que nos sustenten, esos mismos cuyo actuar implica que la esclavitud sea lo que está detrás de la tecnología, y en el caso que nos ocupa, del control de la sumisión en la extracción del coltán, de su gestión una vez obtenido, y de su venta.

METODOLOGÍA

Es evidente que la metodología cualitativa (Taylor y Bogdan, 2002) tiene sus limitaciones si lo que se pretende es crear teoría, producir generalizaciones, o aportar todo tipo de cálculos numéricos ignorando todo tipo de factores. Sin embargo, es probablemente de las mejores herramientas para investigar, descubrir, aportar conocimiento emergente, y establecer análisis que sean realmente didácticos.

Paradójicamente, al igual que hablábamos de la ciencia como posible arma contra la ciencia al servicio del latrocinio y del dominio, la tecnología nos ayuda también dentro de una metodología denominada etnografía virtual (Hine, 2004). Las revistas dominantes, e incluso la ciencia dominante, en este caso, Web of Science, hace tiempo que, por lo general, abandonó el soporte físico, es decir, el papel. Además, si no se forma parte de universidades, que pagan por ello, el acceso a gran parte de su material no es viable sin pagar. Sí, la ciencia como negocio, no como avance humano.

El foco de la presente investigación es conocer el papel distópico actual de la tecnología en la enseñanza, especialmente a través de dos objetivos principales. El primero de ellos, es conocer qué se dice sobre el coltán en Web of Science -así como conocer qué hay detrás de este ente de poder-. El segundo, es comprobar si hay algún indicio general sobre si, en la enseñanza -en el caso que nos ocupa, en los artículos de presunto alto impacto sobre ello- se menciona alguna crítica sobre las violaciones de derechos humanos y de la tierra en la obtención de tal material.

El acceso a Web of Science se realizó a través de la página web de la Fundación Española para la Ciencia y Tecnología, F.S.P. (FECYT), una fundación pública dependiente del Ministerio de Ciencia e Innovación, realizándose las búsquedas que dan lugar al presente escrito en marzo de 2021.

Resultados

La Agencia Andaluza del Conocimiento (AAC, 2017) y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2007) consideran que son revistas de reconocido prestigio las que ocupen posiciones relevantes en los listados por ámbitos científicos en el Subject Category Listing del Journal Citation Reports (JCR). El ranking JCR se encuentra en el portal de WoS (Web of Science). WoS es propiedad de Clarivate Analytics, que, hasta donde sabemos, es hoy a su vez propiedad de empresas de capital riesgo como Baring Private Equity, cuya propiedad es hoy del holandés Grupo ING, y Onex Corporation, con sede en Toronto, Canadá (Nadal, 2020). Ánimo de lucro probablemente es una palabra corta para el montante del que hablamos; Clarivate, con la holandesa Elsevier, crearon un sistema “que propicia una cultura del impacto y la citación, y que además supone la salida de cantidades elevadas de dinero público para alimentar a empresas que en la práctica privatizan un conocimiento gestado con fondos públicos” (Munárriz, 2017).

Como primera búsqueda en Web of Science, introducimos los conceptos que buscamos, en inglés, a saber: coltan, technology, school. No obtenemos ningún resultado, desde el año 1900 hasta el 2021. Si cambiamos school por university, encontramos un solo artículo, de hace casi diez años, en el cual se considera que el cambio climático es irreversible, que podemos evitar que empeore para nuestras generaciones futuras, que no hay nada que podamos hacer para corregir el daño causado a la atmósfera, y que podemos tomar acciones para mitigar el uso de energía no renovable y utilizar más energía renovable… principalmente para implementar centros de datos de alta tecnología (Cortes y Rueda, 2012).

De nuevo, entre el año 1900, y 2021, y dado el escaso éxito en la búsqueda anterior, nos

dedicamos a buscar nuestro asunto fundamental, el coltán, obteniendo tan solo 75 artículos, si lo buscamos sin acentuar (69 si lo buscamos acentuado). No parece que sea un tema de gran actualidad, pese a ser fundamental en nuestras vidas occidentales actuales. Pasamos a los únicamente 14 artículos de acceso abierto, de entre los 75 mencionados. Eliminando los artículos de geografía, geología, materiales, reciclaje, minería, geoquímica, comercio (temática de gran parte de los 61 artículos restantes de acceso previo pago)… el resultado final queda, de nuevo, en un solo artículo. En él, no pudiéndose ignorar que se trata de un estudio cofinanciado por el Fondo Social Europeo, podemos coincidir en preguntarnos "si realmente existen alternativas viables que permitan poner fin al comercio ilícito de minerales de conflicto en cualquier parte del mundo" (Martínez, 2020, p. 145). Sin embargo, ninguna referencia directa a nuestro objeto de estudio.

Si hay 75 artículos sobre la base de la tecnología digital moderna en Web of Science,
¿cuál sería el resultado de buscar technology junto a school en dicha base de datos hegemónica, de nuevo, entre 1900 y 2021? 42.544 artículos. Vayamos a los 11.455 de acceso abierto.

Cuando creemos aproximarnos al segundo objetivo de nuestra investigación, los resultados que arrojan los primeros cincuenta artículos nos hacen ver que no encontraremos lo que buscamos. En temáticas como ética y tecnologías de la información y de la comunicación, y algunas reflexiones sobre el rol de los educadores (Bustos, 2021), no encontraremos mención alguna al coltán y a los derechos humanos violados durante su obtención. Tampoco en artículos sobre percepciones de los estudiantes, características del sistema y aprendizaje en línea (Quadir y Zhou, 2021), o móviles y pantallas en edades tempranas, convivencia digital, derechos de la infancia y responsabilidad adulta (Caldeiro, Castro y Havránková, 2021).

Incluso podemos llegar al extremo de encontrar que se aborde la tecnología del dinero a través del teléfono móvil, un servicio de billetera electrónica que permite depositar, transferir y recibir dinero usando los dispositivos, correlacionándose positivamente con una mayor participación escolar de los niños en edad escolar, usando datos de cuatro países africanos, y siga sin aparecer coltán o derechos humanos. De nuevo -y no suele serlo, económicamente, tras estas conclusiones-, no podemos ignorar quien financia: el Consejo Europeo de Investigación (ERC) en el marco del programa de investigación e innovación Horizonte 2020 de la Unión Europea (Rotondi y Billari, 2021).

Un nuevo artículo es, de nuevo, cuanto menos, llamativo. Las conclusiones que obtiene benefician a quien lo financia: Suhakam, la Institución Nacional de Derechos Humanos establecida por el Parlamento de Malasia, y la Escuela de Tecnología de la Información de la Universidad Monash de Malasia. El proyecto de investigación Robot Activista, que se está llevando a cabo para Suhakam, tiene como objetivo concienciar y educar sobre los derechos de la infancia de una manera innovadora. En un artículo en el que los derechos humanos son mencionados hasta 33 veces, el coltán no aparece, y sus tres autores dirían que un robot activista ciertamente puede ser el mensaje novedoso para promover la agenda de los derechos del niño (Chew, Khan y Lee, 2021). Quizás podríamos mencionar que el trabajo forzado es común en Malasia, que la mano de obra migrante representa entre el 20% y el 30% de la fuerza de trabajo del país, que hay quienes trabajan

jornadas de 12 horas, a veces sin ningún día de descanso, en un Estado con un salario mínimo fijado en 240 euros al mes, en un lugar donde precisamente la esclavitud podría considerarse un hecho (Bengtsen, 2021), como precisamente lo es la que acontece con respecto al coltán. Pero todo lo pueden arreglar robots, según un artículo de alto impacto…

En un artículo, previo pago, sobre la educación en tiempos inciertos, pese a que hay mayores críticas de lo habitual, e incluso sobre la tecnología, que aparece hasta 25 veces en el texto, de nuevo, no hay ninguna referencia al coltán (Pigott, 2021).

El último escrito, de entre el considerable número de analizados, en el que tuvimos esperanzas de leer sobre coltán o derechos humanos, que trata sobre si son factibles las clases transfronterizas, para que el alumnado colabore en el análisis de estrategias de eficiencia energética para el desarrollo socioeconómico, mientras se mantiene controlada la concentración de CO2, no hay mención a nuestro objeto de estudio (Araya y Collanqui, 2021).

CONCLUSIONES

No es por la situación generada por los Estados gracias al Covid-19 cuando la tecnología se ha apropiado de nuestras vidas, pero sí cuando, encerradas y encerrados, no hubo prácticamente otra opción para tener relaciones sociales, comunicación, ocio, y todo tipo de gestiones (algunas institucionales ya no hay otra forma de ejecutarlas), que aquellas mediadas por pantallas.

Réplicas de nuestra investigación nos atrevemos a anticipar que traerían consigo resultados similares. De gran interés sería conocer cuestiones colaterales, tales como los convenios firmados entre las multinacionales mencionadas al inicio del escrito y las universidades españolas, e incluso con distintos ministerios, entes autonómicos, consejerías de educación, centros de enseñanza concretos…

La didáctica de los análisis debe implicar, bajo nuestro punto de vista, que cualquier persona, formada universitariamente o no, pueda entender qué es lo que se pretende transmitir, y en el caso que nos ocupa, la base de la tecnología moderna, el coltán, no es un tema mencionado en ningún caso, cuando se habla de los múltiples, y parece incuestionables, beneficios de la tecnología, que en demasiadas ocasiones la población, relacionada con la enseñanza de un modo u otro, puede llegar a pensar que es gratis, cuando realmente es pagada con el dinero de nuestros impuestos.

No escribimos para cuestionar los beneficios de la tecnología, pero sí para considerar cómo es posible obviar cuál es su origen, qué hay detrás, y, si acaso, no debemos renunciar a tantos privilegios para acabar con condiciones de esclavitud, trabajo infantil, jornadas insalubres, destrucción de la naturaleza, y un largo etcétera. La ciencia al servicio del régimen, el capitalismo académico, está claro por lo que toma partido, y esta investigación, como cualquiera que siguiera su metodología, alcanzaría conclusiones análogas.

Si el coltán es un tema tabú, qué decir de la política: “hay cada vez más políticos cuya oferta electoral consiste en que cada alumno disponga de ordenador” (Klein, 2012, p. 121). Una grandísima

parte de la población está a años luz de la autosuficiencia, no sabemos cultivar nuestra comida, no estamos en condiciones de gestionar el agua que necesitamos para vivir, no tenemos mínimas nociones para que nuestra salud sea la adecuada, el consumo de psicofármacos está disparado… pero a nadie le falta un Android y tantos otros dispositivos electrónicos, que hasta hace unas décadas eran impensables.

¿Realmente da igual el origen de lo que nos rodea? Así parece, pues las condiciones de esclavitud de las que proceden, por ejemplo, ropa, calzado, y algunos alimentos incluso, pueden ser conocidas sin grandes dificultades. La tecnología es una más, y la enseñanza no solo no se ocupa de mostrarnos su procedencia, sino que la convierte en una religión moderna, como la competitividad, la imposibilidad de autogestión económica -con la absoluta dependencia al trabajo, precario hasta para un porcentaje importante del profesorado universitario-, el consumismo, la insolidaridad o la ignorancia.

La ciencia crítica va más allá de Web of Science y similares, y probablemente no es financiada por distintos estamentos estatales, multinacionales, o con el ánimo de lucro como emblema real. Por supuesto, no se puede competir sin igualdad de condiciones, ni de financiación. Si la distopía ya está aquí, analicemos, discutamos, hagamos didáctica crítica, ciencia emancipadora, y, aunque no seamos laureados/as por quienes crean y mantienen la esclavitud, al menos intentaremos no formar parte de lo que hace siglos no ha cambiado, sino evolucionado a una dictadura económica de color de rosa, como las felices Stories de Instagram, donde no pueden verse menores llenos de polvo y miseria en minas de coltán. Si la hipocresía y la ignorancia son la ciencia, y constituyen la norma, no tendremos otra opción que ser lo contrario, si queremos seguir llamándonos seres humanos con conciencia.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Andaluza del Conocimiento (AAC) (2017). *Acreditación de Profesorado*. http://deva.aac.es/?id=acreditacion

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2007). *Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación*. http://www.aneca.es/eng/content/view/full/1225

Araya, R. y Collanqui, P. (2021). Are Cross-Border Classes Feasible for Students to Collaborate in the Analysis of Energy Efficiency Strategies for Socioeconomic Development While Keeping CO2 Concentration Controlled? *Sustainability*,13, 1-20. DOI: https://doi.org/10.3390/su13031584

Beltrán, M. (16 de diciembre de 2020). Por qué la caída de Google nos hizo temblar. *Contrainformacion.es* https://contrainformacion.es/caida-google-nos-hizo-temblar/

Bengtsen, P. (febrero de 2021). Sangre y lágrimas en los guantes de Malasia. *Le Monde diplomatique en español*. https://mondiplo.com/sangre-y-lagrimas-en-los-guantes-de-malasia

Burgos, M. (2002). *España en los sesenta. En Burgos, M. (coord.), Historia de España 2*

Bachillerato LOGSE Andalucía (pág. 360). Algaida Editores, S. A.

Bustos, K. (2021). Ética y TIC: Algunas reflexiones sobre el rol de los educadores. *Apuntes Universitarios, 11*(2), 83-92. DOI: https://doi.org/10.17162/au.v11i2.633

Caldeiro, M.-C., Castro, A. y Havránková, T. (2021). Móviles y pantallas en edades tempranas: convivencia digital, derechos de la infancia y responsabilidad adulta. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 26, 1-17. DOI: 10.7203/realia.26.15936

Chew, E., Khan, U. S. y Lee, P. H. (2021). Designing a Novel Robot Activist Model for Interactive Child Rights Education. *International Journal of Social Robotics*, February 2021, 1-15. DOI: https://doi.org/10.1007/s12369-021-00751-3

Cortes, C. A. y Rueda, S. Y. (2012). Datacenter virtualization with green technologies. *Cuaderno Activa*, 3, 21-30. Número de acceso: WOS:000434476700003

Diccionario de la Lengua Española. (Real Academia Española). Distopía. *En el Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 16 de marzo de 2021 de https://dle.rae.es/distop%C3%ADa

Diccionario de la Lengua Española. (Real Academia Española). Milagro. *En el Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 16 de marzo de 2021 de https://dle.rae.es/milagro

Dobry, L. (27 de marzo de 2020). Ensayo general de distopía. *ctxt Contexto y Acción*. https://ctxt.es/es/20200302/Politica/31513/coronavirus-michel-foucault-biopolitica-cambio-climatico-luca-dobry.htm

Ecologistas en Acción. (2006). *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto (Versión reducida)*. Ecologistas en Acción. https://www.ecologistasenaccion.org/wp-content/uploads/adjuntos-spip/pdf/Informe_curriculum.pdf

Exámenes de Pau. (2021). *Milagro económico español*. Recuperado el 16 de marzo de 2021 de https://www.examenesdepau.com/tema/milagro-econmico-espaol/3075551/

García, E. (2020). Tecnología: la mariposa con bototos. En Espinoza, R. y Angulo, J. F. (comps.), *Conceptos para disolver la educación capitalista* (págs. 401-409). Terra Ignota Ediciones.

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.

Klein, N. (2012). *No Logo. El poder de las marcas*. Paidós, Espasa Libros S. L. U.

Leyton, G. (25 de junio de 2018). Baudrillard: teoría de la hiperrealidad. *Aion.mx Arborescencias del pensamiento*. https://aion.mx/filosofia/baudrillard-teoria-de-la-hiperrealidad

Martínez, C. (2020). Las diferentes iniciativas sobre diligencia debida en la cadena de suministro de minerales de zonas de conflicto y de alto riesgo: ¿existen alternativas viables más eficaces? *Estudios Internacionales*, *52*(197), 121-151. DOI: 10.5354/0719-3769.2020.57814

Munárriz, A. (17 de abril de 2017). Dos multinacionales controlan el negocio de los artículos científicos en España. *InfoLibre Información Libre e Independiente*. https://www.infolibre.es/noticias/politica/2017/04/10/dos_multinacionales_controlan_negocio_los_articulos_cientificos_espana_63674_1012.html?utm_source=facebook.com&utm_medium=smmshare&utm_campaign=noticias&u=iqm3GM7uK42uSE3m6maZzAUmZ_wDcHStDLiHgUNs3 94&n=AUgS1ZzjnwPNbZj_LCXCddSRyRfcM3XTbON9v75MvdM

Nadal, A. (2020). Análisis de género y micromachismo en revistas de educación de reconocido prestigio. En Suárez, J. C., Martínez, N. y Panarese, P. (2020), *Cartografía de los micromachismos: dinámicas y violencia simbólica* (págs. 191-204). Editorial DYKINSON, S. L.

Oliver, J. y Ros, J. (1983). Los Planes de Desarrollo. *Historia 16 Siglo XX*, *Historia Universal 29*, 111-130.

Pigott, J. (2021). Less is more: education for uncertain times. *Globalisation, Societies and Education*, February 2021, 1-12. DOI: 10.1080/14767724.2021.1882956

Quadir, B. y Zhou, M. (2021). Students Perceptions, System Characteristics and Online Learning During the COVID-19 Epidemic School Disruption. *International Journal of Distance Education Technologies, (19)*2, 1-19. DOI: 10.4018/IJDET.20210401.oa1

Valentina, R. y Billari, F. (2021). Mobile Money and School Participation: Evidence from Africa. *Population Research and Policy Review*, February 2021, 1-20. DOI: https://doi.org/10.1007/s11113-021-09641-y

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Editorial Paidós.

UN ESTUDIO EXPLORATORIO DE LOS EFECTOS DE LA ENSEÑANZA NO PRESENCIAL SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Marco Castiglioni[1]
mcastiglioni@us.es
Departamento de Administración de Empresas y Marketing
Universidad de Sevilla
Mar Cobeña[2]
mcobena@us.es
Departamento de Administración de Empresas y Marketing
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Esta ponencia se centra en los efectos de la enseñanza no presencial implementada como consecuencia de la crisis del Covid-19 sobre el aprendizaje de los estudiantes de las universidades presenciales. Para alcanzar sus objetivos, en la ponencia se analizan los resultados de un mismo examen en los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021, para comparar una situación de aprendizaje en un contexto de enseñanza presencial con una situación de aprendizaje en un contexto de enseñanza no presencial. Los resultados muestran diferencias significativas entre los resultados de ambos cursos académicos. Los estudiantes del curso académico que se desarrolló de forma no-presencial han obtenido notas significativamente más positivas.

Palabras clave: Enseñanza online, Enseñanza a distancia, Aprendizaje, Covid-19.

AN EXPLORATORY STUDY OF THE EFFECTS OF DISTANCE EDUCATION ON THE LEARNING OF THE STUDENTS OF TRADITIONAL UNIVERSITIES.

ABSTRACT

This paper focuses on the effects of distance education implemented as a consequence of the Covid-19 crisis on the learning of the students of traditional face-to-face universities. To achieve its objectives, the presentation analyzes the results of the same exam in the academic years 2019-2020 and 2020-2021, to compare a learning situation in a traditional teaching context with a learning situation in a teaching context of distance education. The results show significant differences between the results of both academic courses. The students of the academic year that was developed in distance education obtained significantly more positive marks.

Keywords: Online teaching; Distance education; Learning, Covid-19.

INTRODUCCIÓN

Los aniversarios son un momento para la reflexión, el recuerdo y ocasionalmente, un momento para el cambio. El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaraba el estado de pandemia por Covid-19. Desde el comienzo de este problema de salud

[1] Doctor por la Universidad de Sevilla en Gestión Estratégica y Negocios Internacionales. Actualmente Profesor del Departamento de Administración y Marketing de la Universidad de Sevilla.
[2] Doctor por la Universidad de Sevilla en Gestión Estratégica y Negocios Internacionales. Actualmente Profesor del Departamento de Administración y Marketing de la Universidad de Sevilla.

pública en diciembre de 2019, los Gobiernos de los distintos países decretaron una serie de medidas para limitar la movilidad de las personas y, de esa forma, dificultar la transmisión del virus. En España el 14 de marzo de 2020 se declaró un estado de alarma que tendría serios efectos en los ámbitos sociales y laborales.

A raíz de estas nuevas condiciones, las universidades se vieron obligada a interrumpir las clases en formato presencial para dar paso a formas de enseñanza no presencial. Este cambio tan repentino y de alguna forma inesperado en la modalidad de enseñanza fue relativamente traumático tanto para los profesores como para los alumnos. Además, el cambio puso de manifiesto los límites y las deficiencias estructurales del sistema educativo español y las desigualdades económicas, sociales y culturales entre las familias (Unesco, 2020).

A lo largo de esta ponencia, se van a presentar algunas de las problemáticas que han experimentado los profesores a la hora de convertir su método de enseñanza de presencial a no presencial. El punto de vista que se intenta presentar bien se complementa con los estudios que han analizado la valoración y aceptación por parte de los estudiantes de ese nuevo contexto educativo (Pérez-López et al. 2021). Una vez presentada estas reflexiones, el objetivo de la presente ponencia es detectar, a través de un estudio de carácter exploratorio si el contexto de educación a distancia ha afectado el aprendizaje de los alumnos. Para conseguir dicho objetivo hemos analizado los resultados de un mismo examen en los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021, pudiendo así comparar una situación de aprendizaje en un contexto de enseñanza presencial con una situación de aprendizaje en un contexto de enseñanza no presencial.

Los resultados de los análisis estadísticos muestran diferencias significativas en la comparación entre ambos cursos académico. Más en detalle, los estudiantes del curso académico que se desarrolló de forma no-presencial han obtenido en su examen final unas notas significativamente más positivas en comparación con los estudiantes del curso académico precedente.

MARCO TEÓRICO

El concepto de enseñanza a distancia no es algo nuevo o revolucionario, ya que, en la sociedad anterior a la pandemia, existían una serie de instituciones que han basado su desarrollo en dicha forma de enseñanza, como por ejemplo la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) fundada en 1972. El problema que ha generado la pandemia, a nivel de sistema educativo, ha sido la necesidad de reconvertir en un breve periodo de tiempo los sistemas tradicionales basados en la prespecialidad en una “enseñanza remota de emergencia” (Hodges et al., 2020). Para el correcto desarrollo y funcionamiento de la educación a distancia es necesario un adecuado nivel de planificación y diseño del sistema de aprendizaje de los alumnos (Zubillaga & Gortazar, 2020), cosa que no ha sido posible en esta reconversión de emergencia. Muchos de los problemas que han surgido como consecuencia de dicho proceso han sido solucionados gracias al altruismo y al esfuerzo de muchos docentes y a la compresión y al apoyo de los estudiantes.

En la literatura ya se han publicado estudios que presentan la valoración por parte los estudiantes de la enseñanza no presencial que han recibido durante el periodo de confinamiento

causado por la crisis del Covid-19 (Pérez-López et al. 2021). En general, es posible afirmar que el cambio de situación impuesto por el estado de pandemia ha determinado para los estudiantes un incremento del tiempo dedicado al estudio y a la realización de tareas, sin percibir por su parte una mejora proporcional en el rendimiento académico. Esto les ha determinado, a nivel general, cierta sensación de estrés y malestar y un sentimiento de falta de comprensión por parte de los profesores (Pérez-López et al. 2021).

Después de haber expuesto brevemente las problemáticas de los estudiantes, nos resulta interesante presentar en esta segunda parte del marco teórico los problemas y dificultades vividos por el profesorado. En nuestras reflexiones nos centraremos fundamentalmente en las problemáticas vinculadas en las clases síncronas. Este se debe a que las clases síncronas, a través de las plataformas digitales, presentan una mayor semejanza con las clases presenciales (Carrick et al., 2017; Sandars et al., 2020), lo cual ha permitido una rápida adaptación de la enseñanza para intentar dar continuidad al curso académico que ya se encontraba en pleno desarrollo (Barbosa-Granados & Amariles-Jaramillo, 2019; Kerres, 2020).

El principal elemento que queremos destacar, y que desde punto de vista genera los problemas y malos resultados que se han vivido a lo largo de este último año, es el modelo de clase que se utiliza mayoritariamente en la educación presencial: las clases magistrales. En esta forma de enseñanza el profesor es un transmisor de contenidos (Maor & Currie, 2017) a un público de estudiantes que presencialmente recibe dichos contenidos. Cuando se intenta convertir esta tipología de enseñanza a un formato no-presencial el profesor puede seguir transmitiendo contenidos, pero surgen una serie de dinámicas en el desarrollo de la clase que determinan una serie de problemas. El primer gran cambio reside en que el profesor en el modo no-presencial no tiene una “retroalimentación” rápida y eficaz por parte del público de estudiantes gracias a la comunicación no verbal: en una clase presencial el buen profesor al observar las caras, expresiones y gestos de sus estudiantes puede darse cuenta si un argumento o cierto proceso lógico ha sido entendido y asimilado por parte de su audiencia. Las plataformas y las tecnologías de comunicación usadas en las clases no presenciales tienen otra forma de retroalimentación para los profesores, pero, a diferencia de la comunicación no verbal, la retroalimentación de dichas herramientas es fundamentalmente deliberada y voluntaria, es decir los alumnos de forma activa tienen que comunicar con el profesor. Normalmente, este tipo comunicación por parte de los alumnos, especialmente en las clases con muchos asistentes, se realiza a través de los chats. Sin embargo, hay que destacar que el uso de las plataformas y las nuevas tecnologías permiten nuevas formas de comunicación e interacción entre los estudiantes y los profesores (Budiana & Yutanto, 2020, Roig-Vila et al., 2021), que pueden sustituir las clásicas interacciones personales del aula: en un contexto no presencial en el que los alumnos están protegidos por el “anonimato de sus pantallas”, les resulta más fácil plantear posibles dudas a sus profesores. El pasaje de una enseñanza presencial a una enseñanza no-presencial determina en primer lugar un cambio radical en la interacción entre estudiantes y profesores (Francescucci & Rohani, 2018): en el caso de la enseñanza no-presencial resulta necesario una mayor interacción entre estudiantes y profesores (Hogg & Lomicky, 2012) que compense la falta de comunicación no-verbal.

El segundo cambio, o más bien consecuencia, que se ha desarrollado en el nuevo contexto formativo refleja, en cierto modo, el sentimiento de incomodidad y angustia que pueden generar las clases no-presenciales tanto en los profesores como en los estudiantes. Por parte de los profesores la sensación de malestar surge por la combinación entre aislamiento físico a la hora de dar clase y la falta de retroalimentación por parte de los estudiantes: dar clase en un aula vacía de una universidad y a la vez teniendo dudas sobre el nivel de comprensión por parte del público de estudiantes es descorazonador. Por parte de los estudiantes, la sensación de malestar surge por tener que prestar atención durante un tiempo medio largo a una pantalla de un ordenador o de una tablet, en la cual muchas veces se presenta un *Power Point*, siendo esta la única interacción que puede tener con el profesor o con los demás estudiantes, esto les puede generar una sensación de estrés y ansiedad (Franchi, 2020). En este contexto, la capacidad de prestar atención por parte de los estudiantes es aún más reducida respecto a sus niveles habituales, teniendo en cuenta además que en el estudiante puede estar expuesto a otras formas de distracción en su entorno físico.

Los cambios y las problemáticas en el pasaje de una formación presencial a una formación no-presencial, en un contexto de emergencia y excepcionalidad en el que muchos docentes y alumnos han tenido que adaptarse de manera precipitada a un modelo de enseñanza por el cual no estaban preparados y formados, puede haber tenido cierta repercusión sobre el aprendizaje alcanzado por los estudiantes.

METODOLOGÍA

Después de las reflexiones desarrolladas en las secciones previas del presente trabajo, vamos a realizar una investigación de carácter puramente exploratorio que pretende averiguar los efectos de la enseñanza a distancia sobre el aprendizaje de los estudiantes. El aprendizaje, desde un punto de vista cognitivo, es un proceso que permite desarrollar una serie de habilidades y apropiarse de conocimientos (López, 2017). Para intentar valorar el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la educación no-presencial, hemos comparado los resultados de un examen del curso académico 2019-2020 realizado en un contexto de educación de carácter presencial con los resultados del mismo examen realizado en el curso académico 2020-2021. La muestra se compone, por tanto, de dos series de datos. Ambas series hacen referencia a los resultados obtenidos por los alumnos del Grado en Administración de Empresas de la Universidad de Sevilla en un examen tipo test de la asignatura “Dirección estratégica”, asignatura impartida en el último curso de la carrera. Dicho examen es uno de los elementos por los que se compone la prueba final de evaluación de la asignatura. La primera serie de datos se compone por los resultados del examen tipo test del curso académico 2019-2020 mientras que la segunda se compone por los resultados del examen tipo test del curso académico 2020-2021. El examen del curso académico 2019-2020 se realizó de forma presencial en las aulas de la universidad, mientras que el examen del curso académico del año 2020-2021 se realizó de forma no-presencial a través de la plataforma *Blackboard Collaborate*. Las dos series de datos pueden compararse en cuanto la modalidad de examen y el programa de la asignatura no han cambiado con el pasaje a la enseñanza no-presencial. Los datos estadísticos se analizaron con el programa SPSS versión 25.0.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Antes de analizar nuestros datos, vamos a presentar las estadísticas descriptivas de las dos series de datos (Tabla 1).

Tabla 1

Estadísticas descriptivas de las dos series de datos

	Notas Curso 2019/2020	Notas Curso 2020/2021
Casos	290	313
Media	2.4945	3.8351
Mediana	2.4000	3.8000
Desviación	1.69731	1.63202
Varianza	2.881	2.664
Mínimo	-1.80	-1.60
Máximo	7.40	8,00

Como puede verse por la Tabla 1, ambas series tienen un número relativamente similar de casos (estudiantes que se han presentado al examen). En ambos exámenes se han presentados aproximadamente 300 alumnos sobre una lista de clase de aproximadamente 450 alumnos. Esta primera observación nos permite especular que el cambio en la modalidad de examen de presencial a no presencial no ha afectado el número de estudiantes que se ha presentado a la prueba final. Esta primera observación descarta la posibilidad de que el hecho de realizar el examen en formato no-presencial desencadenara un posible efecto “llamada”, es decir que se presentaran más alumnos de lo habitual al examen especulando con la idea de que la nueva forma de examen les supondría alguna ventaja, como por ejemplo una mayor facilidad a la hora de copiar. Del mismo modo, esta primera observación nos permite destacar también que no se ha producido una menor participación al examen final como consecuencia de una sensación de inseguridad y falta de preparación por parte de los estudiantes. Por supuesto, ambos efectos podrían estar presentes al mismo tiempo y compensarse entre sí, pero con los datos que tenemos no podemos averiguarlo, ya que deberíamos tener datos sobre las intenciones que empujan los estudiantes a presentarse o a no presentarse a los exámenes.

Una segunda observación que surge del análisis de las estadísticas descriptivas de las series de datos es la media, mucho más elevada, de las notas en curso 2020-2021. Para comprobar si esa diferencia en los resultados de los estudiantes en los dos cursos objeto de análisis es significativa, hemos realizado los procedimientos necesarios para realizar la prueba *t-student*. Para poder realizar esta prueba es necesario que los dos grupos tenga una distribución normal y sean independientes (Field, 2013).

Al realizar la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (al tener más de 50 observaciones), hemos detectado que la primera serie de datos tiene una distribución no normal (Véase Tabla 2).

Tabla 2

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

		Estadístico	gl	Sig.
Notas	Curso 2019-2020	.059	290	.018
	Curso 2020-2021	.050	313	.056

Corrección de significación de Lilliefors

A raíz de ese resultado, hemos realizado un análisis U de Mann Whitney que tiene por objetivo contrastar dos grupos diferentes cuando los datos que se quieren comparar son ordinales o con una distribución no normal (Field, 2013). Los resultados de la prueba U de Mann Whitney pueden verse reflejados en la siguiente tabla (Tabla 3).

Tabla 3

Análisis U de Mann-Whitney

	Notas 2020 *vs.* 2021
U de Mann-Whitney	25669.500
W de Wilcoxon	67864.500
Z	-9.230
Sig. asintótica(bilateral)	.000

Como puede verse en la Tabla 3, la significación no es superior a 0.05 lo cual significa que existen diferencias significativas entre ambos grupos. Más en concreto, y ayudándonos por las estadísticas descriptivas de la Tabla 1, es posible afirmar que los alumnos han tenido mejores resultados en el curso académico 2020-2021, en el contexto de educación a distancia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos por el estudio presentado en la presente ponencia contrastan con las sensaciones e ideas previas de los autores antes de analizar los datos. El desarrollo del curso académico 2020-2021 en un contexto casi exclusivo de enseñanza no-presencial nos había generado a la hora de dar clase una sensación de inseguridad respecto al nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes en ese nuevo contexto educativo. El cambio a una modalidad no-presencial ha determinado un cambio claro y evidente en nuestras interacciones con los estudiantes (Roig-Vila et al., 2021) y nos ha permitido reflexionar sobre las clases magistrales del futuro: el uso de nuevas tecnologías, nuevas formas de comunicación y herramientas audiovisuales puede permitir una experiencia formativa mejorada para los estudiantes. Del mismo modo, en este periodo de tiempo hemos reflexionado sobre la educación no-presencial, y consideramos que no puede consistir en un

profesor que hace lo mismo que en una clase presencial. El aprendizaje a través de la presentación de *Power Points* en las plataformas de enseñanza virtual no es, desde luego, enseñanza virtual (Pérez-López et al. 2021). Por esta razón resulta necesario aprender esta modalidad de enseñanza para prepararse a todos los posibles escenarios futuros.

Volviendo a los resultados estadísticos de la presente ponencia, el hecho de que los estudiantes hayan obtenido mejores resultados en esta nueva situación nos ha sorprendido en un primer momento. Sin embargo, el análisis de la literatura sobre los beneficios en el rendimiento de los estudiantes en un contexto de enseñanza no-presencial nos ha permitido constatar que nuestros resultados resultan similares a aquellos encontrados por otros investigadores (Budiana & Yutanto, 2020).

No obstante, estos resultados, de carácter totalmente exploratorio, hay que analizarlos y tratarlos con sumo cuidado ya que generalizar resultaría prematuro. Los mejores resultados que han obtenido los alumnos en un contexto de enseñanza no-presencial pueden ser determinado por algunas de las limitaciones de la presente ponencia que vamos a exponer. La primera limitación, hace referencia a los datos que hemos utilizado: hemos comparado datos exclusivamente de dos años. Sería interesante comparar múltiples series de datos, también para averiguar si los resultados de los estudiantes son consistentes con el paso de los años en un mismo contexto educativo. La segunda limitación hace referencia a la variable que hemos utilizado para evaluar el aprendizaje de los estudiantes: los resultados obtenidos en un examen tipo-test. El aprendizaje es un constructo multidimensional y por eso habría que utilizar distintos indicadores para medirlo (López, 2017). Por último, la realización de un examen tipo-test en una modalidad no-presencial puede permitir a los estudiantes el uso de ciertas prácticas que pueden alterar los resultados del examen, como por ejemplo copiar o consultar el manual de la asignatura. Con esta última limitación no estamos acusando a los estudiantes de copiar o de alterar de forma más o menos fraudulenta sus resultados, sino que destacamos la imposibilidad por parte de los profesores de vigilar sobre el respeto de las normas del examen por parte de los estudiantes.

A pesar de las limitaciones de la presente ponencia, los resultados arrojados por los análisis estadísticos resultan interesantes y pueden proporcionar el punto de partida de una reflexión general sobre los efectos de la enseñanza no-presencial en el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

Barbosa-Granados, S. & Amariles-Jaramillo, M. (2019). Learning Styles and the Use of ICT in University Students within a Competency-Based Training Model. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal), 8*(1), 1-6.

Budiana, K. M., & Yutanto, H. (2020). Webinar: A Strategy to Enhance Speaking Skill of Non-native English Speakers. *Journal of English Educators*,*5*(1), 31-37.

Carrick, F. R., Abdulrahman, M., Hankir, A., Zayaruzny, M., Najem, K., Lungchukiet, P., & Edwards, R. A. (2017). Randomized controlled study of a remote flipped classroom neuro-otology curriculum. *Frontiers in neurology*, *8*, 349.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.

Francescucci, A., & Rohani, L. (2019). Exclusively synchronous online (VIRI) learning: The impact on student performance and engagement outcomes. *Journal of marketing Education*, *41*(1), 60-69.

Franchi, T. (2020). The impact of the Covid-19 pandemic on current anatomy education and future careers: A student's perspective. *Anatomical Sciences Education*, *13*(3), 312-315.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, *27*, 1-12.

Hogg, N., & Lomicky, C. S. (2012). Connectivism in postsecondary online courses: An exploratory factor analysis. *Quarterly Review of Distance Education*, *13*(2), 95.

López, M. S. F. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24), 3.

Kerres, M. (2020). Against all odds: Education in Germany coping with Covid-19. *Postdigital Science and Education*, *2*(3), 690-694.

Maor, D., & Currie, J. K. (2017). The use of technology in postgraduate supervision pedagogy in two Australian universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *14*(1), 1-15.

Pérez-López, E., Atochero, A. V., & Rivero, S. C. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(1), 331-350.

Roig-Vila, R., Urrea Solano, M. E., & 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. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24*(1)*,* pp. 197-220.

Sandars, J., Correia, R., Dankbaar, M., de Jong, P., Goh, P. S., Hege, I., ... & Pusic, M. (2020). Twelve tips for rapidly migrating to online learning during the COVID-19 pandemic. *MedEdPublish*, *9*.

UNESCO (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. https://bit.ly/2ZyhQyW

Zubillaga, A., & Gortazar, L. (2020). COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios. Fundación COTEC para la innovación. https://bit.ly/2AtszSH

ANSIEDAD INFANTIL: ESTUDIO EXPLORATORIO DE LA PERCEPCIÓN DE MADRES Y PADRES DE FAMILIA DURANTE EL CONFINAMIENTO DE LA COVID-19 EN MÉXICO.

Sofía Guadalupe Meza-Torres[1]
Universidad Panamericana Campus Aguascalientes, Escuela de Pedagogía.
Correo electrónico: 0197532@up.edu.mx
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0685-6833

Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez[2]
Universidad Panamericana Campus Aguascalientes, Escuela de Pedagogía.
Correo electrónico: nramirez@up.edu.mx
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8113-2368

RESUMEN

El objetivo de esta investigación busca analizar la percepción de las y los madres/padres de familia en torno a los factores que inciden en la ansiedad infantil en sus hijas e hijos de edades preescolares y primaria básica en el contexto COVID-19 de tres estados de México (Aguascalientes, Querétaro, CDMX). Se realizó desde un enfoque mixto; en primer lugar, se implementó un cuestionario online a padres de familia para indagar acerca de los estilos de crianza y dinámica familiar que emplean. Posteriormente, se desarrolló una entrevista semiestructurada vía online con los padres de familia con su consentimiento informado. Los resultados cuantitativos identificaron una tendencia positiva de las madres y padres de familia en la manifestación de emociones y afectividad en el hogar, así como en el establecimiento de reglas. Por su parte, en el análisis cualitativo se identificaron como categorías con saturación de frecuencia las siguientes: (1) Impacto negativo del confinamiento en hijos/hijas; (2) Autoconsciencia de emociones por parte de los niños; (3) Identificación de emociones negativas en hijos (frustración, ansiedad, enojo); (4) Organización de actividades de crianza, casa y laborales, (5) Emociones experimentadas por los padres en casa; (6) Cambios en interacción social por COVID-19; (7) Vínculo afectivo con padre de familia; (8) Estilo de crianza y disciplina. Se concluye la necesidad de contar con programas y estrategias dirigidas a los padres de familia para el entrenamiento e identificación de emociones en sus hijos e hijas en el hogar para favorecer la prevención de la incidencia de trastornos como la ansiedad infantil.

Palabras clave: Ansiedad infantil; Factores de riesgo; Emociones; Estilos de crianza; Parentalidad; COVID-19; México.

[1] Pasante de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Panamericana, campus Aguascalientes. Se ha desempeñado profesionalmente como maestra suplente y maestra titular de inglés en el Kinder Villa de Aguascalientes. De igual manera, ha sido becaria en el departamento de Vinculación y Posgrados de la Universidad Panamericana campus Aguascalientes. En 2018-2019 participó en el semestre de intercambio en la Universidad Católica de Valencia.

[2] Doctora en Psicología Educativa y del Desarrollo por la UNAM, Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en el Universidad Panamericana, campus Aguascalientes, Escuela de Pedagogía. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Miembro activo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Coordinadora del grupo de investigación “Formación profesional e innovación educativa”.

CHILD ANXIETY: EXPLORATORY STUDY OF THE PERCEPTION OF MOTHERS AND FATHERS DURING THE CONFINEMENT OF COVID-19 IN MEXICO

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the perception of mothers/parents regarding the factors that influence child anxiety in their children of preschool and elementary school age in the context of COVID-19 in three Mexican states (Aguascalientes, Querétaro, and CDMX). It was carried out from a mixed approach; first, an online questionnaire was implemented to parents to inquire about the parenting styles and family dynamics they use. Subsequently, a semi-structured online interview was conducted with parents with their informed consent. The quantitative results identified a positive tendency of mothers and fathers in the manifestation of emotions and affectivity at home, as well as in the establishment of rules. On the other hand, the qualitative analysis identified the following categories with frequency saturation: (1) Negative impact of confinement on children; (2) Self-awareness of emotions by children; (3) Identification of negative emotions in children (frustration, anxiety, anger); (4) Organization of parenting, home and work activities, (5) Emotions experienced by parents at home; (6) Changes in social interaction by COVID-19; (7) Affective bond with parent; (8) Parenting style and discipline. It is concluded that there is a need for programs and strategies aimed at parents for training and identification of emotions in their children at home to favor the prevention of the incidence of disorders such as childhood anxiety.

Keywords: Child anxiety; Risk factors, parenting styles, COVID-19; Mexico.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, bajo el contexto de la COVID-19 a nivel mundial se han experimentado diversos retos en los sistemas educativos y de salud tanto física como mental. De acuerdo con la ONU las enfermedades de la salud mental se han vuelto una epidemia silenciosa desde antes de la pandemia, siendo la ansiedad y la depresión principales causas de discapacidad en América; sin embargo, a raíz de la pandemia de la COVID-19 sugiere fortalecer y expandir los servicios de salud mental para hacer frente a sus efectos (ONU, 2020).

El cierre de las escuelas derivados por el confinamiento que se enfrentó a nivel mundial ha sido causa de estrés para muchos niños en el mundo, lo que ha provocado ansiedad u otros problemas de salud mental. En la encuesta *ENCOVID19Infancia* realizada en México por la UNICEF, el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad (EQUIDE) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el 35.8% de la población que vive en hogares con niños y adolescentes entre 0 y 17 años presentan síntomas graves de ansiedad, de acuerdo con lo observado hasta el mes de mayo del 2020 (UNICEF, 2020). Si bien la falta de educación presencial no es la única causa de la presencia de estos síntomas, diversos estudios han demostrado que este es un factor relevante dentro de las familias mexicanas.

De acuerdo con el Programa de Acción Específico Atención Psiquiátrica, en México la atención de los trastornos mentales debe ser una prioridad, ya que presentan una alta prevalencia. Además, menciona que se calcula que en el país menos del 10% de la población recibe tratamiento

adecuado según el trastorno mental que presenta, o tarda entre 4 y 23 años en recibir una atención especializada desde que aparece la enfermedad (Secretaria de Salud, 2018).

La ansiedad infantil es un tema poco estudiado en México y por tanto existen datos escasos sobre su incidencia y manifestación; no obstante, se ha observado un fuerte incremento en este problema de salud mental a edades tempranas. Según datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2018) la población infantil de México representa el 21.3% total de la población a nivel nacional. Hablando específicamente de niños entre 3 y 5 años, es decir aquellos de edad preescolar, representan un 5.3% respecto a la población total. La presente investigación de alcance exploratorio pretende abonar a la comprensión de los factores que inciden en la ansiedad infantil desde la percepción que tienen los padres de familia respecto a las emociones de sus hijos e hijas.

MARCO TEÓRICO

La presencia de ansiedad infantil cada día se vuelve más frecuente, de acuerdo con Aláes (2000, citado por Machuca, 2020) una de las patologías con mayor prevalencia en la infancia, son los trastornos de ansiedad.

En los últimos años, se ha visto que este tipo de trastornos ya no solo afectan a poblaciones adultas o adolescentes, si no que ahora también se presenta en edades preescolares. De acuerdo con Buffered (2013, citado por Gómez, 2017) el trastorno de ansiedad se ha vuelto representativo en la edad preescolar, presentando una prevalencia aproximada de entre el 10% y el 20% de la población.

Dentro de la gama de subtipos de trastornos de ansiedad, los más frecuentes en la edad preescolar, de acuerdo con Benga (2010, citado por Gómez, 2017) son la fobia específica, la ansiedad por separación, la fobia social y el trastorno de ansiedad generalizada.

Los anteriores datos resultan alarmantes, no solo por la presencia de esta patología en nuestra población infantil, sino también por el impacto social que esto puede generar a futuro, ya que en los estudios se ha visto que este tipo de patología puede acompañar a la persona a lo largo de su vida, afectando así distintas áreas de desarrollo de la persona.

MÉTODO

El presente reporte de investigación se realizó bajo el enfoque mixto de investigación con alcance exploratorio y diseño no experimental-transversal (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). La muestra fue elegida a través de un muestreo no probabilístico por el método de bola de nieve. Blanco et al. (2007) mencionan que el *muestreo bola de nieve* consiste en ampliar de manera progresiva el número de sujetos en la muestra a través de contactos que son facilitados por otros sujetos, por lo que la base de esta selección es la red social.

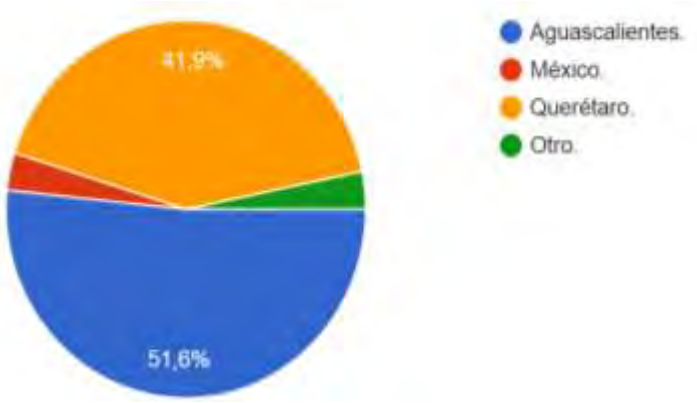
Al tener una muestra aleatoria fue necesario recopilar información sociodemográfica de manera que se tuviera un panorama general de la población con la que se trabajó durante la investigación.

En la primera fase de la investigación, en la parte cuantitativa, participaron un total de 31 padres de familia de nacionalidad mexicana con hijos de edades preescolares.

El instrumento utilizado fue enviado particularmente a dos estados de la Zona del Bajío en la República Mexicana, los cuales fueron Aguascalientes y Querétaro, sin embargo, se obtuvo respuesta de un par de estados más, como el Estado de México y Guadalajara. En la Figura 1 se puede observar la distribución de la muestra respecto a este rubro.

Figura 1

Localidad de procedencia de las y los participantes.



Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 1 se describen las propiedades de la muestra según la información sociodemográfica, teniendo un 87.1% de participantes con estatus civil de casados, 6.5% solteros, 6.5% divorciados, y 0% viudos. El nivel de estudios que reportaron las y los participantes se ubicó en 41.9% de Licenciatura, 32.3% Posgrado, 16.1% Bachillerato, 6.5% de Carrera técnica, 3.2% Secundaria y un 0% Primaria.

Tabla 1.

Características de los participantes en la Fase 1.

Estado civil	
Categoría	**Porcentaje**
Casado/a	87.1 %
Soltero/a	6.5%
Divorciado/a	6.5%
Viudo/a	0%
Nivel de estudios	
Categoría	**Porcentaje**

Primaria	0%
Secundaria	3.2 %
Bachillerato	16.1 %
Carrera técnica	6.5 %
Licenciatura	41.9 %
Posgrado	32.3 %

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la edad de los hijos, era importante que participarán padres con hijos en los tres distintos grados de preescolar y el primer nivel de primaria, por lo cual se puso como criterio de inclusión un rango etario de 2 a 6 años. En la Tabla 2 se puede observar la distribución de la muestra según la edad:

Tabla 2.

Edades de los hijos de los participantes.

Edad	Porcentaje
2- 3 años	12.9 %
3 - 4 años	32.3 %
5 – 6 años	54.8 %

Fuente: Elaboración propia.

Contexto social

Según un estudio realizado por la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) (2018) en México hay 9.2 millones de niños que tienen cuatro años o menos.

La investigación se enfoca en niños de edad preescolar e inicio de educación primaria de los estados de Aguascalientes, Querétaro y Ciudad de México, por lo que en la Tabla 3 puede observarse el porcentaje de esta población en cada entidad.

Tabla 3.

Porcentaje población infantil por Entidad Federativa.

Entidad	Población de 3 años y más

Aguascalientes	1, 352, 235
Querétaro	2, 253, 414
Ciudad de México	8, 933, 167

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2020. https://www.inegi.org.mx/app/scitel/consultas/index

En marzo del 2020 comenzó el confinamiento por la Pandemia COVID-19, por lo que el sistema educativo mexicano tuvo que cambiar su metodología para continuar con la labor docente.

Al inicio de la pandemia se comenzó con la Educación a distancia, utilizando recursos digitales para continuar con el proceso educativo en todos los grados. El Estado implemento la "Estrategia Nacional de Educación a Distancia", conocida comúnmente como "Aprende en casa", esta estrategia consiste en transmitir los programas educativos a través de la televisión y la radio (Mendoza, 2020).

No obstante, dicha estrategia se utiliza principalmente en la educación pública. Las instituciones privadas optaron por utilizar diversas plataformas educativas como *Google for Education*, *Zoom*, etc.

Escenario de la investigación

La investigación comenzó en el mes de abril del 2020, por lo que forzosamente una de las variables que influyo de manera directa en la exploración fue la Pandemia de COVID-19 que ha permanecido desde el mes de marzo hasta ahora.

Debido a la pandemia hubo que modificar la logística que se tenía prevista para realizar la investigación de campo, la cual en un inicio se iba a realizar en un preescolar de Aguascalientes, donde se harían entrevistas presenciales con los padres de familia. Por la situación, finalmente se decidió enviar un formulario a padres de familia procedentes de distintos estados.

Si bien la investigación comenzó a finales del mes de abril, el estudio de campo con los padres de familia se realizó en noviembre por lo que el confinamiento vivido a causa de la pandemia tuvo que ser tomado en cuenta para analizar los resultados. En tabla 4 se muestra el tiempo de confinamiento que habían pasado las familias hasta el momento en que se difundió el formulario.

Tabla 4.

Meses de confinamiento de los participantes

Número de meses de confinamiento	Porcentaje
1 mes	6.5 %
2 meses	0 %

3 meses	3.2 %
4 meses	9.7 %
5 meses	9.7 %
6 meses o más	71

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos de investigación

Para obtener más información se decidió utilizar dos instrumentos principales, los cuales de describen a continuación:

- Instrumento de Cuestionario Online:

Este instrumento se diseñó con la finalidad de obtener información relevante respecto a los estilos de crianza y el desarrollo de ansiedad infantil. Dicha encuesta online fue difundida a través de la plataforma *Google Forms* (véase anexo 1).

El cuestionario cuenta con 39 reactivos, de los cuales 37 fueron ítems cerrados y 2 abiertos. A continuación, se describen las dos partes principales en las que se dividió el cuestionario:

a) La primera parte busca recoger información sociodemográfica de los participantes, además se agregaron algunos ítems respecto al conocimiento que tienen sobre algún antecedente psicológico en sus hijos y otro respecto a la Pandemia COVID-19.
b) En la segunda parte comienza el instrumento de evaluación como tal. Se decidió estructurarlo de acuerdo con la escala de Likert y estuvo formado por 27 preguntas, las cuales abordaron 3 dimensiones principales: el estilo educativo, tipo de apego y estructura y dinámica familiar.
c) Los ítems abiertos estuvieron centrados en recaudar información sobre los cambios que se vivieron en la dinámica familiar a partir del confinamiento generado por la Pandemia COVID-19.

- Entrevista Semi-estructurada:

Se desarrolló una entrevista semiestructurada para aplicar a algunos padres de familia que fueron seleccionados para esta segunda parte de la investigación.

a) La entrevista consta de 8 preguntas y está diseñada bajo 3 grandes ejes, pues busca recaudar más información sobre el estilo de crianza manejado en casa, la personalidad y desenvolvimiento del niño y sobre el papel que ha jugado la Pandemia COVID-19 dentro de la dinámica familiar (véase anexo 3).

La entrevista fue realizada a través de una videollamada con cada madre y padre de familia, que había aceptado previamente con Consentimiento Informado, haciendo uso de la plataforma *Google Meet*. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 40 minutos.

Procedimiento

En primer lugar, se difundió el Cuestionario para padres sobre crianza y ansiedad en hijos e hijas a través de redes sociales, por lo que se hizo uso de la plataforma de *Google Forms* para elaborar el instrumento. Se contactó con padres y madres procedentes del estado de Querétaro y Aguascalientes, quienes ayudaron a difundir el cuestionario llegando así a otros estados de la república como México y Jalisco. La plataforma se mantuvo abierta alrededor de un mes con el objetivo de llegar mínimo a 30 participantes en el estudio, una vez que se llegó a la meta la plataforma se cerró para poder analizar las respuestas obtenidas.

De acuerdo con la información recabada se eligieron a 6 participantes de la muestra para realizarles una entrevista que ayudará a indagar con mayor profundidad en aquellos casos en los que se observó la presencia de factores predictores. Previó a la ejecución de esta, se envió un consentimiento informado a cada participante de manera que se les informará acerca de los objetivos de la investigación, su beneficio al participar y el uso que se le daría a su información.

Consideraciones éticas

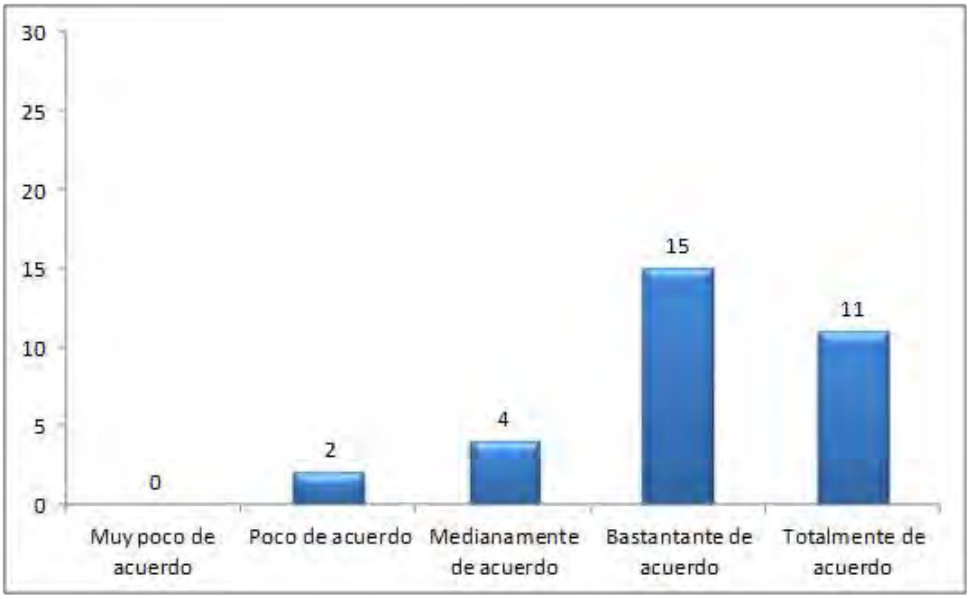
Debido a que la investigación recaba información sensible sobre la vida de los participantes, se tomaron medidas para asegurar la protección de esta. En primer lugar, se estableció una leyenda en el cuestionario on line en la que se recordaba a los participantes que su participación sería de manera anónima y confidencial, además de que la información compartida sería manejada exclusivamente con fines académicos y de investigación.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados considerados más relevantes cuestionario aplicado a través de la técnica de encuesta online, ya que dentro de estos encontramos algunos que tienden hacia una curva positiva, mientras que otros pertenecen a curvas negativas. Ante el reactivo 1, 15% de los participantes indicaron bastante de acuerdo, 11% totalmente de acuerdo, 4% medianamente de acuerdo, 2% poco de acuerdo, y 0% muy poco de acuerdo (ver Figura 2).

Figura 2

Porcentaje de respuestas ante el R1, ¿Busco pasar tiempo de calidad con mi hijo, haciendo actividades que le gustan?

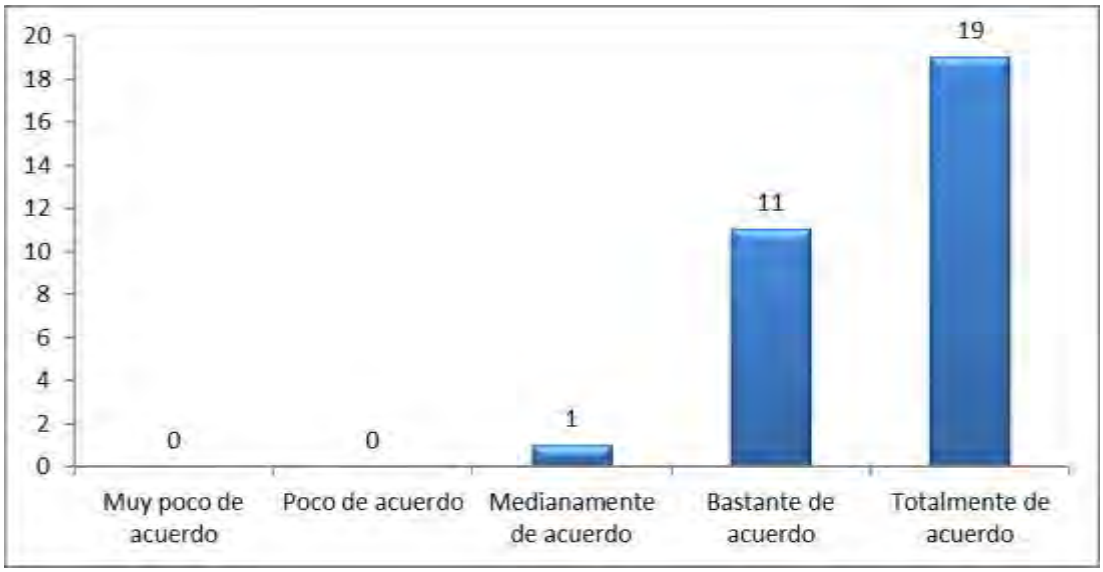


Fuente: Elaboración propia

Ante el reactivo 2, 19% de los participantes indicaron totalmente de acuerdo, 11% bastante de acuerdo y un 1% medianamente de acuerdo (ver Figura 3).

Figura 3

Porcentaje de respuestas ante el R2, ¿Permito que mi hijo exprese sus sentimientos?

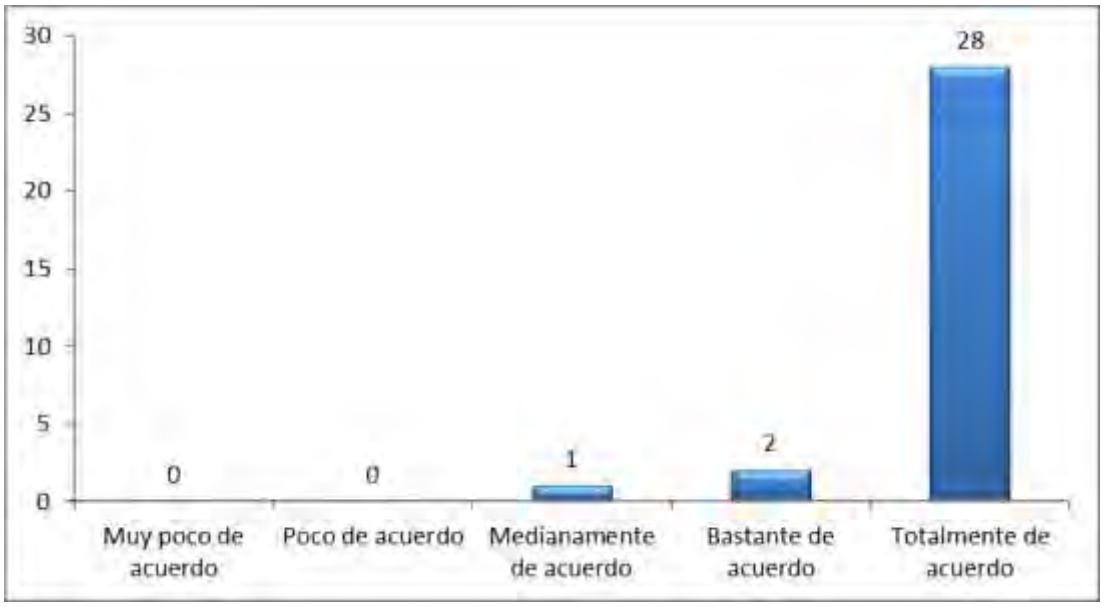


Fuente: Elaboración propia

En el reactivo 3, 28% de los participantes indicaron totalmente de acuerdo, un 2% bastante de acuerdo y solo un 1% medianamente de acuerdo (ver Figura 4).

Figura 4

Porcentaje de respuestas ante el R3, ¿Procuro mostrarle a mi hijo muestras de afecto físicas, verbales y / o de atención?

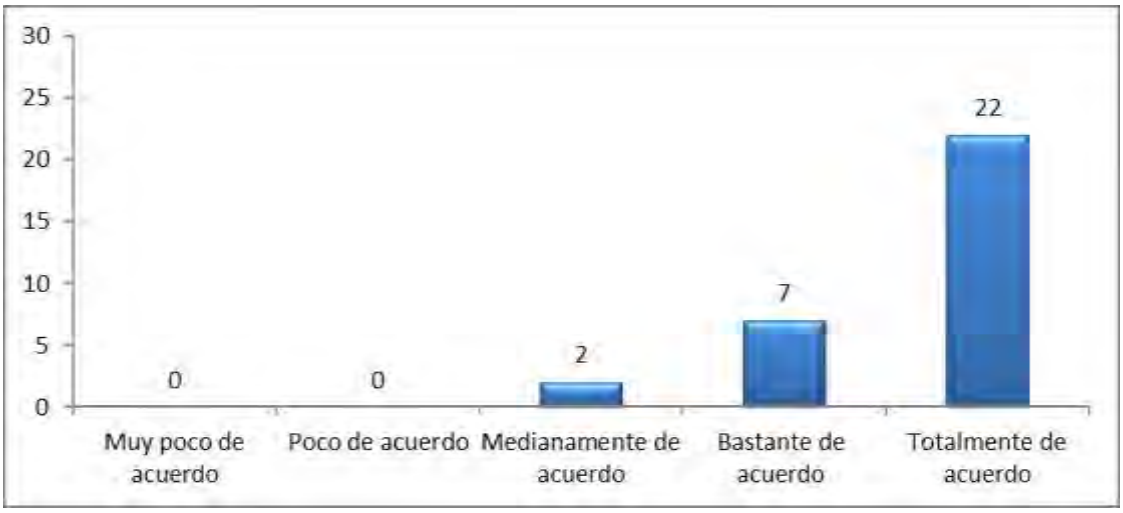


Fuente: Elaboración propia.

Ante el reactivo 4, 22% de los participantes indicaron totalmente de acuerdo, 7% bastante de acuerdo y un 2% medianamente de acuerdo (ver Figura 5).

Figura 5

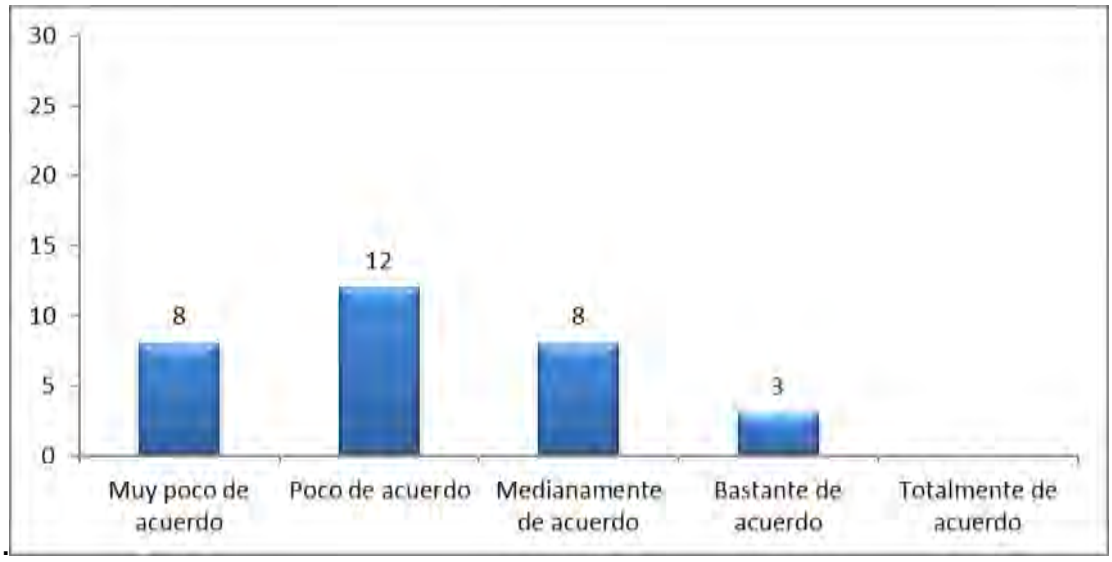
Porcentaje de respuestas ante el R4, En casa, ¿se busca mantener el respeto y el orden?



En el reactivo 6, 12% de los participantes indicaron poco de acuerdo, 8% muy poco de acuerdo, otro 8% medianamente de acuerdo y 3% bastante de acuerdo (ver Figura 6).

Figura 6

Porcentaje de respuestas ante el R6, ¿Permito que mi hijo siempre haga su voluntad?

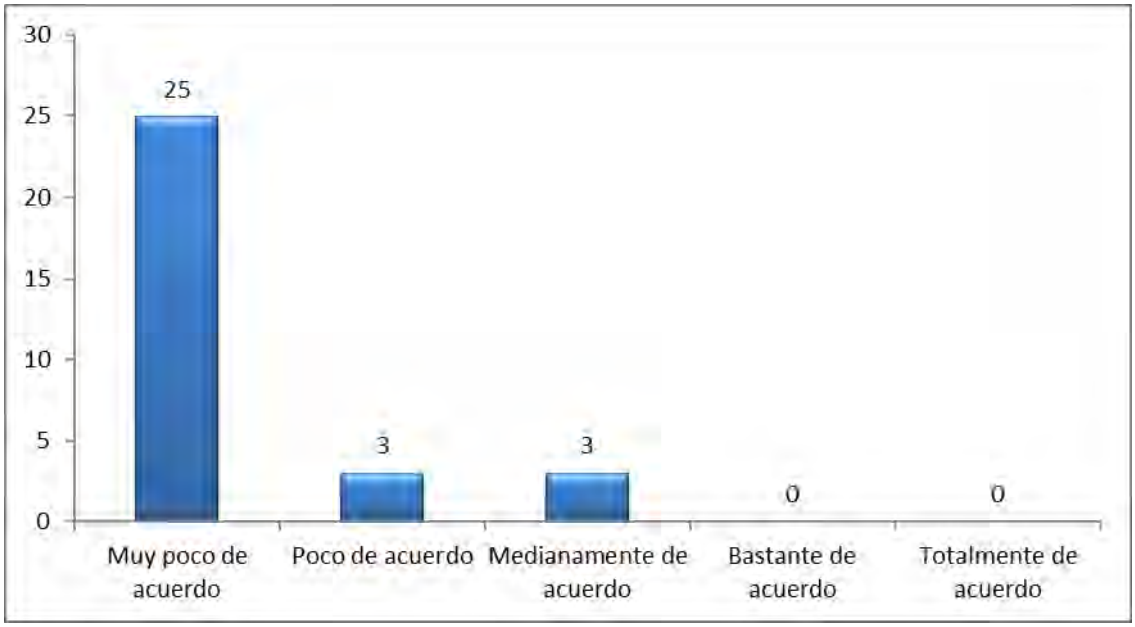


Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en el reactivo 17, 25% de los participantes indicaron muy poco de acuerdo, 3% poco de acuerdo y otro 3% medianamente de acuerdo (ver Figura 7).

Figura 7

Porcentaje de respuestas ante el R17, No disciplino a mi hijo por miedo a que ya no me quiera.

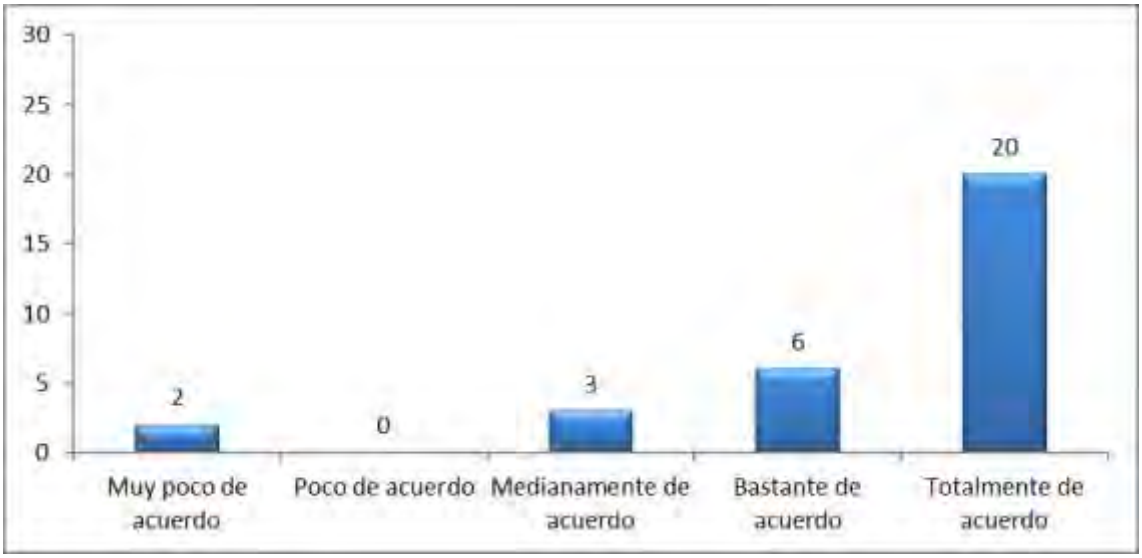


Fuente: Elaboración propia.

Ante el reactivo 21, 20% de los participantes indicaron totalmente de acuerdo, 6% bastante de acuerdo, 3% medianamente de acuerdo y 2% muy poco de acuerdo (ver Figura 8).

Figura 8

Porcentaje de respuestas ante el R21, Considero que mi hijo juega y convive de manera sana con sus hermanos.

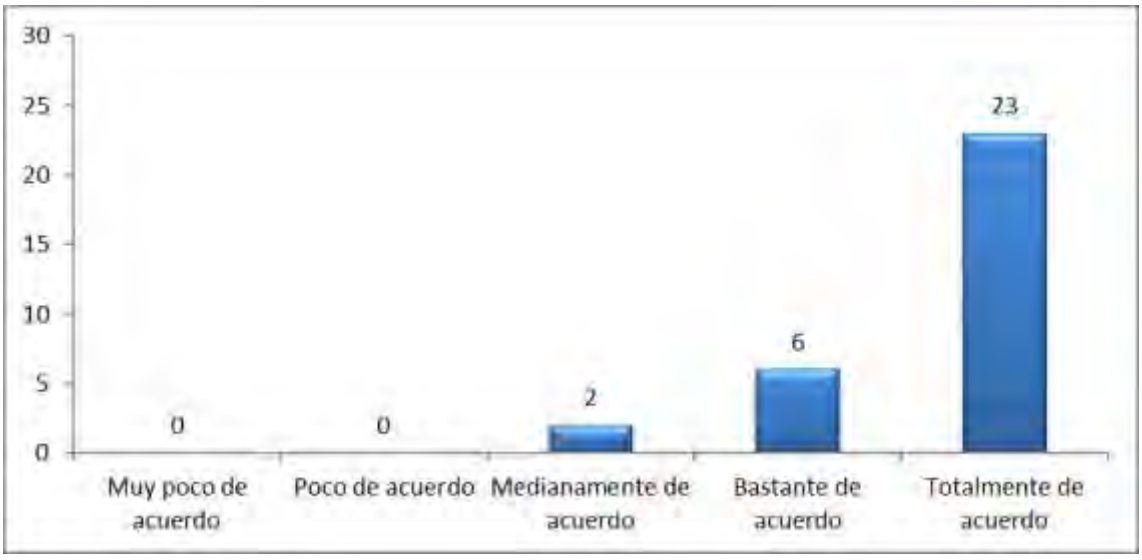


Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en el reactivo 25 se puede observar que 23% de los participantes indicaron totalmente de acuerdo, 6% bastante de acuerdo y 2% medianamente de acuerdo (ver Figura 9).

Figura 9

Porcentaje de respuestas ante el R25, Considero que mi hijo y yo podemos comunicarnos de manera asertiva.



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS DE RESULTADOS CUALITATIVOS

En el análisis cualitativo de contenido se generaron un total de 364 códigos los cuales se agruparon en las siguientes categorías: (1) Impacto negativo del confinamiento en hijos/hijas; (2) Autoconsciencia de emociones por parte de los niños; (3) Identificación de emociones negativas en hijos (frustración, ansiedad, enojo); (4) Organización de actividades de crianza, casa y laborales, (5) Emociones experimentadas por los padres en casa; (6) Cambios en interacción social por COVID-19; (7) Vínculo afectivo con padre de familia; (8) Estilo de crianza y disciplina.

Por otra parte, en la nube de palabras generada con los discursos de las madres y padres de familia se identificó la recurrencia en palabras tales como: Acuerdo (66), Casa (70), Hijo (66), Mamá (60), Emociones (41), Escuela (37), Trabajo (38).

Figura 10

Nube de palabras del contenido de las entrevistas a madres y padres de familia.

Fuente: Elaboración propia con MAXQDA2020.

DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación giro en torno a analizar la percepción de las y los madres/padres de familia en torno a los factores que inciden en la ansiedad infantil en sus hijas e hijos de edades preescolares en el contexto COVID-19. Los resultados presentados ponen en manifiesto los diversos retos experimentados por las familias durante el confinamiento por el COVID-19, en particular, aquellas vinculadas con la gestión de emociones. Las madres y padres de familia en su mayoría percibieron impactos negativos del confinamiento para sus hijos e hijas tales como: cambios en interacciones sociales con sus pares (niños de su edad), la frecuencia de emociones como frustración, tristeza o angustia, cambios en la motivación para su aprendizaje, la presencia de una mayor dependencia hacia las madres y padres de familia y la falta de práctica en habilidades para la vida cotidiana. Estos resultados son consistentes con los reportes internacionales en los que se ha identificado una mayor carga emocional en las familias y la necesidad de atención psico-educativa para los niños y niñas (Morgül, Kallitsoglou, & Essau, 2020; Ramírez-Ramírez, Arvizu-Reynaga, Ibañez-Reyes, Claudio-Martínez, & Ramírez-Arias, 2020). Por otra parte, en esta investigación se encontró que los estilos de crianza son relevantes para el entrenamiento de la inteligencia emocional en casa y la creación de vínculos afectivos con las madres y padres de familia. De igual manera, uno de los mayores retos durante el confinamiento y el cierre de las escuelas fue la combinación de roles de crianza, realización de actividades del hogar y desempeñar funciones labores, los padres manifestaron un desborde emocional para llevar a cabo dichos roles (OECD, 2020) y en algunos

casos optaron por contratar los servicios educativos personalizados o llevar a sus hijos e hijas a las “escuelas burbuja” los cuales son espacios de convivencia con protocolos para la COVI-19, en la que niños y niñas obtienen un aprendizaje complementario (Ray Ricardez, 2021).

Los resultados identificados permiten tener una visión exploratoria de los factores que promueven síntomas relacionados con la ansiedad tanto en los niños como en los padres de familia; el primero es el confinamiento que se vive actualmente en México y junto a este la falta de educación impartida de manera presencial en el país, son dos factores que parecen tener angustiados a los padres de familia.

Con base en lo anterior, cobra relevancia generar propuestas estratégicas para la atención de la salud mental que bajo el contexto COVI-19 y post-COVID viven los padres de familia y sus hijos e hijas. Una veta importante que emergió en la investigación es la necesidad de contar con estrategias y herramientas en casa para la educación de las emociones y prevenir que eventualmente se desarrollen trastornos en los niños vinculados a la ansiedad infantil.

REFERENCIAS

Blanco, M. C. M. C., & Castro, A. B. S. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. Nure investigación, 27(4).

CINU México (2020). *La pandemia de COVID-19 ha provocado una crisis de salud mental*. Recuperado de: https://coronavirus.onu.org.mx/la-pandemia-por-covid-19-ha-provocado-una-crisis-de-salud-mental

Gómez, P. P. (2017). Ansiedad en Preescolares: Evaluación y Factores Familiares, Universidad Miguel Hernández de Elche. Recuperado de: http://dspace.umh.es/bitstream/11000/4507/1/TD%20Penosa%20G%C3%B3mez%2c%20Patricia.pdf

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a edición). México: McGraw-Hill.

INEGI (2020). *Estadísticas a propósito del día del niño.* Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Nino.pdf

Machuca, W. (2020). Ansiedad Infantil. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/342815387

Mendoza, L. (2020). La Educación en México en tiempo de COVID-19. Recuperado de: http://www.iisue.unam.mx/medios/educacion-futura-mencion-del-articulo-de-marion-lloyd-en-el-libro-educacion-y-pandemia-894.pdf

Morgül, E., Kallitsoglou, A., & Essau, C. A. (2020). Psychological effects of the COVID-19 lockdown on children and families in the UK. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, *7*(September), 42–48. https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2049

OECD. (2020). *Strengthening online learning when schools are closed : The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis*. Recuperado de https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=136_136615-o13x4bkowa&title=Strengthening-online-learning-when-schools-are-closed

Ramírez-Ramírez, L. N., Arvizu-Reynaga, V., Ibañez-Reyes, L., Claudio-Martínez, C., & Ramírez-Arias, V. (2020). Apoyo ante COVID-19 en Latinoamérica: Estudio exploratorio de las necesidades psico-socio educativas durante la contingencia. En *COVID-19. CONSECUENCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS* (pp. 1–22). España, Malaga.: EUMED. Recuperado de https://www.eumed.net/actas/20/covid/8-apoyo-ante-covid-19-en-latinoamerica-estudio-exploratorio-de-las-necesidades.pdf

Ray Ricardez. (2021). Escuelas burbuja, educación presencial en pandemia. Recuperado el 13 de marzo de 2021, de https://www.ladobe.com.mx/2021/03/escuelas-burbuja-educacion-presencial-en-pandemia/

Secretaría de Salud (2018). *Programa de Acción Específico Atención Psiquiátrica.* Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/317956/Programa_de_Accion_Especifico_SAP_2013-2018.pdf

UNICEF (2020). *Encuesta #ENCOVID19Infancia: Efectos de COVID-19 en el bienestar de las niñas, niños y adolescentes.* Recuperado de: https://www.unicef.org/mexico/informes/encuesta-encovid19infancia

EFECTOS DE LA COVID-19 Y SU INCIDENCIA EN LAS CIENCIAS SOCIALES, USANDO LA PLATAFORMA MOODLE.

Dilfredo Manuel Medina Álvarez
Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO
Licenciado en ciencias sociales
dilfredo.medina@uniminuto.edu.co

Adriana Castro Camelo
Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO. Magíster en comunicación - educación
Profesora asistente maestría en educación
adriana.castro@uniminuto.edu

Marisol Esperanza Cipagauta Moyano
Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO. Doctora en educación
Profesora asociada maestría en educación
mcipagau@uniminuto.edu.co

RESUMEN

Los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados en las escuelas durante el año 2020 y lo que va transcurrido del 2021 han tenido un gran cambio en relación a la manera como se han abordado las clases, esto debido a la emergencia sanitaria que experimenta el planeta generada por la pandemia del COVID-19. todas las instituciones educativas en los diferentes ciclos y niveles educativos tuvieron que volcarse a la virtualidad. Es así como el COVID-19 permitió que se les diera una nueva mirada a las distintas tecnologías aplicadas a la educación (tecnología educativa) y a las diferentes plataformas digitales existentes, todo ello con la intención de continuar desarrollando el trabajo con los estudiantes desde sus hogares. Es así como en esta investigación se propone establecer la influencia que tiene el uso de la plataforma Moodle en la enseñanza de las ciencias Sociales durante la pandemia del COVID-19, partiendo de lo expuestos por los teóricos y tomando como muestra a los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa de Guaranda, en el departamento de Sucre-Colombia. Esta investigación emplea un enfoque cualitativo, de corte exploratorio-descriptivo, aplicando la entrevista y la observación para la recolección de la información requerida. Como resultados se encontró que en la presencialidad muchos docentes no utilizaban ningún tipo de plataforma, pero con la pandemia de la Covid 19, muchos conocieron los beneficios que estas pueden brindar.

Palabras clave: Educación, COVID-19, tecnología educativa, plataforma digital, plataforma Moodle.

EFFECTS OF COVID-19 AND ITS INCIDENCE IN THE SOCIAL SCIENCES USING THE MOODLE PLATFORM.

ABSTRACT

The teaching-learning process carried out during the year 2000 and what has lapsed in 2021 has had a big change in relation to the way the classes have been approached,due to the health emergency that the planet experiences generated by the covid 19 pandemic.All the educational institutionals of different educational cycles and levels had to turn to virtually ,this is how covid 19 allowed s new look to be given to the different technologies applied to education and different digital platforms existed. All with the intention of continue developing work with students from their homes. his is how this research proposes to establish the influence that the Moddle plataform has in the teaching of social science during the covid 19 pandemic, starting from what was exposed by the theorists and taking as sample the students of the fifth grade from Guarana institutional school,in the department of Sucre,Colombia. This research uses a qualitative approach, with an exploratory-descriptive cut, applying the interview and the observation for the collection of the required information. As a result, during the presence it was found that many teachers don't use any type of platform but with the pandemic of covid 19, many teachers knew the benefits of these platforms can provide.

Keywords: Education, COVID-19, educational technology, digital platform.

INTRODUCCIÓN

Uno de los efectos que trajo consigo la pandemia del COVID-19 fue precisamente el confinamiento y con ello, la realización de diferentes actividades desde el interior de los hogares, la actividad educativa no fue la excepción, por lo que los docentes tuvieron que utilizar un sinnúmero de plataformas digitales de las cuales muchos de ellos no tenían conocimiento de su existencia, lo que los llevo a crear múltiples actividades que permitieran poder cumplir con sus labores, es así, como todas las de instituciones educativas de Colombia y el mundo comenzaron un proceso de virtualización, tanto docentes como estudiantes y padres de familia se enfrentaron a un mundo para muchos de ellos desconocido. Todas esas formas de enseñar y aprender que se dan gracias a los avances tecnológicos, a los programas, softwares, y plataformas digitales llevan a pensar en el gran acumulado de herramientas que no se habían aprovechado en tiempos anteriores.

Indudablemente el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC, ha impactado en todos los campos de la vida, y el sector educativo no ha quedado fuera de ella como lo plantean Nunes, Ortiz, y Cuadra (2017) las TIC, “se ha convertido en medio importante en la educación, debido a que estas auxilian la enseñanza” (p.49). Y con la situación de aislamiento por causa de la pandemia se dio ya no la opción, si no la necesidad u obligación del uso de estas tecnologías por parte de las comunidades educativas. Es decir que todos los maestros buscaron emplear una herramienta o estrategia que les permitieran crear actividades por medio de la cual se propiciara el aprendizaje de los educandos, respecto a ello Avendaño (2015) dice que “en medio de este cambio vertiginoso, la incorporación de nuevas tecnologías en la gestión del conocimiento dentro y fuera del aula” (p. 9), se hace fundamental y es que la incorporación de las tecnologías ha

dado resultados positivos, ya que todos estos recursos llaman la atención de los estudiantes pues siempre están a la expectativa de cómo aplicarlo" el uso de una tecnología innovadora en el aula hace que la motivación del alumno aumente enormemente", así lo confirma Alonso y Blázquez, 2012,(p. 25).

En el campo educativo la tecnologia se ha convertido en una gran aliada ya que permite que los estudiantes se involucre en los procesos de enseñaza- aprendizaje, así mismo para sanchez (2016) citado en Torres y Cobo (2017) "la tecnología educativa constituye una disciplina encargada del estudio de los medios, materiales, portales web y plataformas tecnológicas al servicio de los procesos de aprendizaje" (p.33). Es asi como las tecnologias se convierten en una opcion o en un herramienta para que los estudiantes construyan conocimientos que les aporte a su formación.

En otras palabras con la llegada de la emergencia sanitaria por causa del COVID-19, el rol del maestro se vio transformado, pasando del contexto de la presencialidad para convertirse en un docente virtual, que buscando mantener contacto con sus estudiantes hace uso de las diferentes plataformas digitales convirtiéndolas en estrategias que permitan desarrollar la enseñanza- aprendizaje de las diferentes temáticas abordadas, dándole al perfil del docente otro ingrediente, que es precisamente el conocimiento y manejo de las diferentes plataformas y recursos digitales, y aunque son muchos los que se encuentran disponibles en la web es necesario saber seleccionar los más pertinentes.

La necesidad de indagar sobre la pertinencia de las plataformas como Moodle, en esta investigación es importante, en la actualidad cuando se sufre el aislamiento de la pandemia para mantener a salvo a las personas del COVI-19, ha generado que las instituciones educativas vuelquen sus ojos a las tecnologías en especial a las plataformas digitales. Refiriéndose a Moodle, Gunduz y Ozcan (2017) sostienen que "es una plataforma de software de aprendizaje electrónico gratuita y de código abierto" (p.52) que va a permitir mantener una comunicación activa entre estudiantes y docentes, mas ahora donde las clases se están llevando a cabo desde los hogares. Es decir, queda claro que las tecnologías y en especial las plataformas digitales se hacen necesarias.

Cuando se pretende enseñar las ciencias sociales o cualquier otra asignatura las plataformas Moodle se convierte en un medio eficaz para crear actividades pedagógicas que contribuyan a la interacción de todos, por medio de estas el docente puede crear en la virtualidad actividades en las que todos se involucren, llevar las clases más allá de ese enclaustro llamado aula de clase, en la que el estudiante sienta que sale de lo habitual y dejar a un lado la monotonía que puede ser muy perjudicial.

Esta plataforma presenta una gama de apartados que permiten realizar un sinnúmero de actividades como son las que se hacen por medio de videos, audios, juegos interactivos, sopa de letras, podcast, imágenes, la amalgama entre un audio y una imagen(audiovisual), entre otras, que realizan todos juntos y por medio de esta cada estudiante ira creando su propio aprendizaje.

Con Moodle en las ciencias sociales se pueden implementar actividades pedagógicas entre los estudiantes y maestros la cual permite el trabajo mancomunado entre todos, estas actividades van desde aquellas que se platean por medio de los recursos visuales y aquellas por medio de formas audiovisuales, debido a que tanto la imagen como el sonido, por su capacidad para sorprender pueden captar fácil mente la atención de los alumnos, en este caso a los estudiantes del grado quinto, los cuales son nativos de las tecnologías y cualquier actividad que se haga por medio del el uso de las tecnologías despertara el interés de estos por la materia a estudiar, al llevar a cabo actividades con la utilización de equipos tecnológico aumentaría la curiosidad y la creatividad del estudiante por aprender y lo llevara a la exploración de los apartados de la plataforma Moodle.

La planificación de actividades por los docentes que vayan dirigida a sus estudiantes en este tipo de plataforma puede ir desde las mencionadas anteriormente como desde la participación en foros, resolver cuestionarios, realizar evaluaciones en línea, entre otras. Como se establece:

> Actividades destinadas a realizaciones o producciones individuales: Tareas y cuestionarios.
>
> - Actividades destinadas a la colaboración entre participantes: Chats, Foros, Talleres, Bases de datos, Glosarios, Wikis y Tareas grupales.
>
> - Actividades de carácter integrado: Lecciones y materiales empaquetados en formatos estándares SCORM o IMS (Romero, 2015, p 64)[1]

Así mismo el uso de la plataforma Moodle genera en los estudiantes motivaciones por aprender, así lo confirma Veytia y Leiva (2017) en su estudio cuando dicen que “esta herramienta propicia el gusto por instruirse en la asignatura y, de este modo, es importante considerar la consigna de seguir utilizando el recurso como medio esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje.”(P.72), lo que de cierta manera coincide con la afinidad que muestran los niños por la tecnología precisamente al mantener en la actualidad un contacto mucho más cercano con los diferentes dispositivos tecnológicos.

> El empleo de la herramienta de tareas en Moodle les permite a los estudiantes tener por escrito las actividades por realizar, claridad en los tiempos límite de entrega, así como tener un espacio para profundizar sobre los contenidos revisados durante
> la sesión (Veytia, y Leyva 2017, p. 71)

Refiriéndose a Moodle Arcos, 2018 plantea que ella “Ofrece una serie de actividades para los cursos: consulta tareas, dialogo, chat, foro, wiki, cuestionarios, reunión, entre otros.” (p,3), de

[1] Para ampliar información véase https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/14092/pdf

igual manera Celis y Pineda (2016) consideran que “la estrategia virtual Moodle es de uso libre y permite diseñar cursos o módulos” (p,88) y es que Moodle a pesar de ser una plataforma creada hace muchos años, siempre está en constante actualización, para mejorar sus servicios a los usuarios. Además, algo supremamente importante es que el uso de esta no tiene ningún costo, por lo tanto, los docentes pueden aprovechar su contenido, sin pensar en lo que puedan gastar por ella.

De igual forma Moodle es reconocida a nivel mundial en el campo académico y ha permitido que los miembros que hacen parte de ella interactúen entre sí, aportando a un aprendizaje entre pares, estimulando a que cada uno de sus miembros piensen y analicen las diversas informaciones con el fin que sea compartida entre todos, la conozcan y puedan dar su opinión con respecto a algo y poder lograr involúcralos para que aprendan entre sí.

Además de las actividades pedagógicas en ambiente virtual permite realizar evaluaciones de diferentes formas las cuales los estudiantes las pueden hacer desde la comodidad de la casa, tener un espacio solo y libre de ruidos exteriores que pueda afectar la evaluación que el docente pretenda realizar a los educandos.

Entre las actividades a evaluar se encuentran las que plantea (Porra, 2016) las consultas las cuales Porra resalta que son de gran importancia por que “permiten al docente hacer ´preguntas especificando las respuestas” asi mismo destaca otra forma de evaluar la cual son los cuestionarios que pueden ser de “con preguntas tipo opción múltiple, falso-verdadero” las que el estudiante realizara teniendo en cuenta el tiempo que determine el docente para la realización de este, también se encuentran las encuestas la que Porra considera de gran importancia que todo docente que utilice la plataforma Moodle debe llevar acabo debido a que ayuda a “estimular el aprendizaje” al igual que las otras antes mencionadas. Siguiendo el recorrido del tema de las evaluaciones el autor citado llama a colación al foro el cual” Le permite al docente y a los participantes tener discusiones asincrónicas, sobre un tema en particular” este permite al docente conocer los puntos de vista que tienen los estudiantes acerca de una temática a desarrollar por el docente. Otra forma de evaluar es por medio de los glosarios que se pueden hacer por medio de Moodle “los participantes pueden crear y mantener una lista de definiciones, de forma similar a un diccionario” vocabulario que es necesario manejar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El taller ha sido una de las formas de evaluar por excelencia por parte de la gran mayoría de los docentes, por lo tanto, este no se queda por fuera de los apartados que tiene la plataforma que es de objeto de estudio, debido a que “Permite la recopilación, revisión y evaluación por pares del trabajo de los estudiantes” esta evaluación de pares permite que los estudiantes aprendan de manera significativa por medio de lo que exponen sus compañeros acerca de la realización de los temas desarrollados en el taller, es decir construyen sus conocimiento a partir del intercambio de ideas entre sus compañeros y docentes, cumpliéndose el objetivo del creador de esta plataforma el cual considera que los educandos deben construir su aprendizaje. No se queda por fuera la forma de evaluación tradicional que nunca se ha dejado de utilizar esta es las tareas, las cuales Porras

resalta “docente puede evaluar el aprendizaje de los alumnos una vez que éstos hayan enviado el documento respectivo a la carpeta correspondiente en Moodle” así mismo se encuentra Wiki, en el cual “los estudiantes pueden añadir y editar una colección de páginas web y los juegos esta es una forma de evaluar de manera diferente, debido a que el estudiante va divertirse y no estará estresado por la evaluación que debe realizar, entre los juegos que el docente puede realizar por medio de la plataforma digital Moodle se encuentra “ahorcado, crucigrama, sopa de letras, millonario, sudoku, imagen oculta y libro con preguntas”(p.57)[2]

De esta manera se evidencia las teorías que exponen grosso modo los beneficios del uso de las plataformas digitales desde el planteamiento de actividades que le permiten al estudiante construir sus conocimientos, así mismo las diferentes evaluaciones que permitirán que se realice un seguimiento a cada educando desde la virtualidad, dejando establecido las influencias que tienen la plataforma Moodle en el proceso de enseñanza-aprendizaje se pasa al apartado de la metodología.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de enfoque cualitativo, debido a que permite conocer la realidad de los estudiantes de quinto grado de la institución educativa de Guaranda en su proceso de enseñanza y aprendizaje, el enfoque cualitativo es definido por (Hernandez, Fernandez y Méndez, 2014)“como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (p, 9), se hace indispensabe hacer el uso de este tipo de enfoque debido a que, lo que se desea es hacer visible e interpretar una realidad, que es la que acontece en el acto pedagógico, cuando el docente le pretende llevar a cabo una temática a sus estudiantes, por lo tanto la investigación cualitativa se convierte en una herramienta fundamental para el desarrollo de la investigación

Por lo tanto, la investigación cualitativa es utilizada en el desarrollo de este proyecto, debido a que permite conocer todo lo referente a los alumnos desde su forma de pensar hasta los sentimientos que poseen. Para indagar como es el proceso de aprendizajes de los discentes, se ha hecho necesario el uso técnicas que son comunes en el tipo de investigación cualitativa que son la observación y la entrevista que proporcionan una serie de datos, que permitirán arrojar un producto final después de un análisis,” la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas.” (Hernandez, et al 2014, p. 17)

En la búsqueda de saber más acerca de los estudiantes, no solo se debió de implementar la investigación cualitativa, también fue necesario la utilización de métodos comunes en este tipo de investigación como el exploratorio y descriptivo. El primero porque se busca explorar y dar una

[2] Para mayor información véase https://www.camjol.info/index.php/DIALOGOS/article/view/2741

visión amplia acerca de la realidad que se está estudiando en el proyecto de investigación (Morales, 2010) afirma que “se encarga de buscar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto” y descriptiva porque luego de explorar se describirá todo aquello que se observó(p.7). Como lo plantea (Argibay, 2009) “un método descriptivo, el único propósito es describir un fenómeno” (p.19). Es asi como surge la necesidad de avanzar en explorar y describir todo lo que sucede alrededor de la población para poder determinar las acciones para superar el problema observado.

Para la adelantar la investigación es necesario establecer la población que se va a tomar para implementar los objetivos de la investigación como lo plantea (Abero, Berardi, Capocasale, Montejo, y Soriano, 2015)”Definir la población a analizar es siempre una de las prioridades en cualquier investigación”(p,71) partiendo de lo anterior es importante definir que la investigación se llevó a cabo en la institución educativa de Guaranda (INSTEGUA), ubicada en el municipio de Guaranda- Sucre, específicamente en el barrio Pueblo Nuevo, calle 7 No.9-10, es de carácter oficial, con énfasis académico, cuenta con una población estudiantil de aproximadamente de 1.500 estudiantes divididos entre la jornada matinal, vespertina y nocturna, un porcentaje de la población es de la zona rural y en general pertenecen al estrato social uno.

La población seleccionada para el desarrollo de la investigación fue el grado quinto, esta población se toma con la finalidad de dar un paso a una enseñanza donde las nuevas tecnologías y el uso de las plataformas sean el medio para llamar la atención de los estudiantes en la enseñanza de las ciencias sociales.

Se hace un cuadro de triple entrada que permite dividir por categoría los temas o constructos que fundamenta la investigación y que llevarán a establecer las preguntas que se harán necesarias para la muestra escogida para el desarrollo de la investigación les den respuestas, los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa de Guaranda y cuatros docentes.

Posteriormente se plantea un diseño para el análisis de los datos recolectados de la entrevista y de la observación, para el análisis de la información recogida por medio de la observación se creó una rejilla que permitio hacer un analisis estructurado de la realidad observada, que ayuda a la tabulacion de los datos y a la produccion final del instrumento de observacion. Mientras que la entrevista posteriormente de su apicacion, se paso ala transcripcion de las respuestas dada por la muestra. La cual es analizada utilizando el programa micosoft exel, en el cual se mostraran las diferentes respuestas que dieron los entrevistados.Posteriormente se hace un analisis y se determina los hallazgos que mas se repieron, luegos estos hallazgos encontrado en cada una de las etrevistas seran llevados a otra matriz donde se ordenaran teniendo en cuenta los datos que más se repitieron en ambos instrumentos. Para luego presentar unas serie de subcategorias nuevas que son de gran ayuda para llegar a los resultados y conclusiones de la innvestigación realizada.

RESULTADOS

La primera categoría analizar, es la que tiene que ver con el rol del docente se establecieron los resultados:

a) Los docentes solo en ocasiones hacen usos de los computadores que se encuentran en el aula de clase
b) Son pocas las estrategias y actividades digitales que el docente utiliza en el proceso de enseñanza- aprendizaje-
c) Se evidencia que un grupo de docentes no realizan actividades que hagan más flexible el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
d) Las docentes al iniciar las clases pocas veces presentan el tema a tratar de manera lúdica
e) Algunos maestros han comenzado a realizar explicaciones ´por medio de los llamados podcast, sin embargo, también se evidencia la poca realización de actividades que incentiven al estudiante en sus actividades diarias, al igual de las ausencias de actividades en ambiente virtuales.

La segunda subcategoría que lleva por nombre el rol del estudiante, es analizada y arroja los siguientes hallazgos: en lo observado son pocos estudiantes los que participan de manera activa y es frecuente escuchar que las ciencias sociales son aburridas, otro hallazgo es que el rol del estudiante está limitando prácticamente a torna de dictado o copiar en el tablero, así mismo se puede apreciar que los estudiantes cuentan con dispositivos tecnológicos para realizar sus tareas, pero que a pesar de eso; otro hallazgo muestra que los estudiantes no realizan actividades por medio del internet y tampoco utilizan sus aparatos tecnológicos para el desarrollo de clases virtuales.

La tercera subcategoría es la que tiene que ver con las actividades que los docentes seleccionados realizan en ambientes virtuales, dándose los siguientes hallazgos: la entrevista arroja que los docentes son conocedores de que se tratan las actividades en ambiente virtuales, están de acuerdo que estas son actividades que el docente realiza por medio de las tecnologías, por diversos programas y aplicaciones existentes con ayuda del internet. Así mismo se aprecia que a pesar de que son consciente del beneficio de este tipo de actividades, el hallazgo determina que son pocas las actividades que realizan en este ámbito; a pesar de los beneficios que pueden tener. Con respecto a la rejilla de observación no participativa se determina que el único medio para la realización de actividades es por medio del WhatsApp, a pesar de que los estudiantes tienen un aparato tecnológico y conectividad para la realización de sus compromisos que les son asignados por los docentes desde la distancia en esta época que se trabaja desde la casa por la pandemia.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el recorrido teórico y la realidad observada y analizada se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- Como docentes siempre debemos estar en la búsqueda de la mejora continua de nuestro quehacer como docente por lo tanto es indispensable estar investigando y estudiar todo aquello que podamos aplicar en el aula de clase y que pueda traer resultados positivos.
- Generar en los estudiantes un aprendizaje autorregulado, que ellos conozcan el paso a paso para alcanzar un nuevo aprendizaje, que sean estudiantes propositivos, activos que sean sujetos generadores de cambio en la sociedad donde se encuentran inmersos.
- Generar espacios en la institución donde docentes que se destacan por estar realizando continuamente actividades en ambienten virtuales socialicen las experiencias que han tenido con el fin de que los docentes conozcan y se motiven también hacer parte de la tecnología educativa.
- No tenerles temor a los cambios, esto se hacen necesario cuando se hace en la búsqueda de buscar la excelencia, tener presente que la sociedad que va a ritmo veloz con respecto a los aparatos tecnológicos, programas. Software, entre otros que aplicados a la educación pueden generar impactos positivos en esta. Lo que se ha visto reflejado con la aparición del virus, todos han tenido que ir al ritmo de una sociedad globalizada.
- La situación del provocó que el gobierno invirtiera mucho más en la educación, en comparación con otros años, atendiendo las necesidades en cierta medida de las instituciones educativas y privadas del territorio nacional.
- La plataforma Moodle permite realizar diferentes evaluaciones, a las cuales se le pueden hacer seguimientos, se pueden hacer retroalimentación para que el estudiante sepa cómo va su proceso, que tanto avanzo, que le hizo falta o por si lo contrario cumplió los objetivos de aprendizajes trazados por el docente.

REFERENCIAS

Abero, L. Berardi, L,. Garcia. S., Capocasale, A., y Rojas, R. B. (2015). *Investigación educativa.* Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa

Arcos, R. (2018). Moodle Para Que Sirve. Recuperado de https://moodle.org/mod/forum/discuss.php?d=373015

Alonso, L. y Blázquez, F. (2012). *El docente de educacion virtual. Guía basica.* Narcea, Colección Universitaria. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=2vakDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=las+plataforma+moodle+en+la+educacion&ots=L3JD5ucsDk&sig=IveEmS593RuwIe8BzMnO85P6LWs#v=onepage&q=las%20plataforma%20moodle%20en%20la%20educacion&f=false

Avendaño, V. (2015). *Implementación y uso escolar de las tecnologías de la información y la comunicación en la Meseta Comitéca Tojolabal del estado de Chiapas.* Centro Regional de

Formación Docente e Investigación Educativa. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cresur/20161108061000/TIC.pdf

Celis, Y. y Pineda, N. (2016). *Estrategia Metodológica Virtual Moodle Para Fortalecer La Gestión De Aula En Las Docentes De La Básica Primaria De La Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón De La Ciudad De Tunja.* [Tesis de doctorado, Universidad Libre]. https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8244/TRABAJO%20FINAL%20CON%20CORRECCIONES.ABRIL%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Farrel, J., Manion, C. y Rincón, S. (2017). Reinventar la escuela: Alternativas radicales exitosas del sur global. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 47* (2), 9- 40. https://www.redalyc.org/pdf/270/27052400002.pdf

Gunduz, N. y Ozcan, D. (2017). Implementación del sistema Moodle en clases de inglés como Lengua Extranjera*. Profile: Issues in Teachers Professional Development. 19* (1), 51-64. https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/68571/63324

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Morales, F. (mayo de 2010). *Antropologia para todos* . Obtenido de tipos de investigación cientifica: https://antropologiaparatodos.wordpress.com/2014/10/02/tips-de-investigacion/

Nunes, J., Ortiz, L. y Cuadra, F. (2017). Las TIC en la integración curricular transversal del quehacer educativo. *Conhecimento & Diversidade, 9* (17), 49- 61. https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/3736

Porras. (2016). Moodle como herramienta de evaluación: la experiencia del Bachillerato de Informática Empresarial en la UCR Sede de Occidente. *Dialogo*(7), 53-60. Obtenido de https://www.camjol.info/index.php/DIALOGOS/article/view/274

Torres, P. y Cobo, J . (2017). Tecnología educativa y su papel en el ogro de los fines de la educación. *Educere, 21* (68), 31- 40. https://www.redalyc.org/pdf/356/35652744004.pdf

Veytia, M. y Leiva, J. (2017). La enseñanza de la literatura en la licenciatura en Educación con Moodle. Apertura, *9* (1), 64- 78. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802017000200064&lang=es

COVID 19 Y VACUNACIÓN EN EDAD ESCOLAR.

Julio Emilio Marco Franco
Profesor colaborador e investigador senior
Licenciado en economía. MHA. Doctor en Medicina, Música (EU) y TIC (Internacional)
jemarfra@doctor.upv.es
ORCID: 0000-0003-1350-2539
David Vivas Consuelo
Profesor Titular
Doctor en Medicina
dvivas@upv.es
ORCID: 0000-0003-2945-7525
Centro de Ingeniería Económica (INECO)
Unidad de Investigación en Economía y Gestión Sanitaria (CIEGS)
Universitat Politècnica de València.

RESUMEN

El impacto en la educación de las políticas de permanecer en casa en la pandemia de COVID-19, transciende de las aparentes dificultades de la educación a distancia, y del desasosiego generado en el entorno familiar. Según algunas estimaciones, el cierre de las escuelas con una media de 14 semanas en el 2020, reportado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), podría representar más de un 1% de pérdida de ingresos futuros. El impacto económico puede durar décadas. La actividad presencial en las fases primeras de la enseñanza es fundamental y las consecuencias de los cierres de centros educativos pueden persistir durante años. Con el objetivo de minimizar esa situación, se analizan las distintas estrategias de vacunación recogidas en la literatura científica contra la COVID-19, concluyendo que 1/ existe evidencia de que los planes de vacunación basados en el consenso y el consentimiento informado pueden ser suficientes para promover la vacunación voluntaria incluso en el embarazo y la edad pediátrica, implementados por una campaña informativa rigurosa. 2/ La opción de preferencia por ciclo vital, dando prioridad a la población infantil, resultaría muy costo-efectiva y debería ser incluida como una estrategia prioritaria en los planes de vacunación. Incluir prioritariamente a la población infantil en un plan de vacunación tendrá unos efectos que van mucho más allá de los que pueden deducirse de los datos de morbimortalidad infantil por la COVID-19.

Palabras clave: Desarrollo económico y educativo, vacunación infantil, COVID-19, programas de bienestar, gasto público.

Clasificación JEL: I18, I21, I28, I38, H11, H52.

COVID 19 AND SCHOOL-AGE VACCINATION.

ABSTRACT

The impact on education of stay-at-home policies in the COVID-19 pandemic transcends the apparent difficulties of distance learning, and the unrest generated in the home environment. According to some estimates, school closures averaging 14 weeks in 2020, reported by the United Nations Educational,

Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), could represent more than a 1% loss of future income. The economic impact could last for decades. Face-to-face activity in the early stages of education is crucial and the consequences of school closures can persist for years. To minimise this situation, we analyse the different vaccination strategies reported in the scientific literature against COVID-19, concluding that 1/ there is evidence that vaccination plans based on consensus and informed consent may be sufficient to promote voluntary vaccination even in pregnancy and paediatric age, implemented by a rigorous information campaign. 2/ The option of life-cycle preference, giving priority to the paediatric population, would be very cost-effective and should be included as a priority strategy in vaccination plans. Including the child population as a priority in a vaccination plan will have effects that go far beyond those that can be deduced from the COVID-19 child morbidity and mortality data.
Keywords: Economic and educational development, child immunisation, COVID-19, welfare programmes, public expenditure.

INTRODUCCIÓN

La pandemia de la COVID-19 ha tenido un enorme impacto en la educación. Según un informe del 25 de enero de 2021 de la UNESCO, a lo largo de un año, más de la mitad de la población estudiantil mundial, esto es unos 800 millones de estudiantes, se han visto obligados a interrumpir su educación, con restricciones que han ido desde el cierre total de las escuelas en 31 países a actividad reducida en otros 48 más. De promedio, las escuelas han estado cerradas una media de 3,5 meses (14 semanas), o el equivalente a dos terceras partes del año académico, si se tienen en cuenta los cierres localizados. La duración de los cierres ha variado notablemente por regiones, desde los 5 meses (20 semanas) de cierres completos a nivel nacional de media en los países de América Latina y el Caribe, hasta 2,5 meses (10 semanas) en Europa, y sólo un mes en Oceanía. También se han observado variaciones regionales similares cuando se tienen en cuenta los cierres localizados: La duración de los cierres completos y localizados superó los siete meses (29 semanas) de media en América Latina y el Caribe, en comparación con la media mundial de 5,5 meses (22 semanas). El punto álgido correspondió al mes de abril 2020, afectando a 190 países (UNESCO, 2021).

Basándose, entre otros, en los datos de Burguess y Sievertsen, se ha estimado que se produce una desviación estándar de un 1% de los indicadores de aprendizaje por cada 10 días de clase perdidos, por lo que, si se aplica a la media de cierre de 14 semanas reportada por la UNESCO, resulta una desviación de un 9,8% lo que representaría en términos salariales una pérdida superior al 1% de ganancias futuras (Burguess & Sievertsen, 2020; Sainz & Sanz, 2020).

La sociedad Real Británica ha sugerido, teniendo en cuenta los datos de diversos estudios y el reporte DELVE (Royal Society, 2020), que el tiempo escolar perdido a causa de la pandemia podría perjudicar a la economía del Reino Unido durante los próximos 65 años. El dato ha tenido enorme eco en los medios de comunicación, y en la Confederación de Consorcios Escolares (Confederation of School Trusts) (Royal Society, 2020). Se propone mantener un plan, liderazgo y recursos para que se minimicen las futuras interrupciones de la enseñanza, con criterios objetivos y transparentes sobre

cierres y aperturas, formación y orientación paterna para minimizar las cadenas de transmisión, priorización de vacunas a los docentes, y un sistema de vigilancia y rastreo eficaz, manteniendo una comunicación eficaz, clara y unificada con los dirigentes escolares, los profesores y los padres para gestionar la apertura y el cierre de las escuelas en respuesta a las condiciones locales.

Debe tenerse en cuenta que la educación en casa no sólo supone un enorme problema para la actividad laboral de los padres, sino también para la vida social, y el aprendizaje infantil, particularmente en el desarrollo de programas que normalmente requieren una acción colectiva como el deporte o la música. Además, no todos los países tienen la misma capacidad para la educación en línea. Se ha publicado que en varios países han surgido dificultades debidas a las deficientes infraestructuras, como la red, la energía, los problemas de inaccesibilidad e indisponibilidad y las escasas competencias digitales (Onyema et al., 2020). Los procesos de aprendizaje de codificación y decodificación pueden verse afectados no solo en la educación infantil. En una muestra de 260 estudiantes universitarios, en la que se comprobó que el proceso de codificación y decodificación estaba afectado, los estudiantes tienden a no notarlo debido a su rentabilidad y comodidad (Ahmed, 2018). También se han reportado dificultades en el seguimiento y la evaluación final de los estudiantes (Sokolova et al., 2018), entre otras muchas alteraciones psicológicas (Cao et al., 2020; Kaparounaki et al., 2020; Onyema et al., 2020; Rudenstine et al., 2021). Lo que no está tan claro es que esos cambios se relacionen con el aislamiento en sí mismo, dado que un estudio en otro colectivo ha mostrado que los cambios de humor se producen tanto en el personal en aislamiento como en el que continúa trabajando presencialmente (Conroy et al., 2021, p. 185).

La enseñanza a distancia reduce el desarrollo de las habilidades comunicativas convencionales y del lenguaje no verbal. Sin embargo, existe un proceso de adaptación, notoriamente diferente entre estudiantes y profesores (Sobaih et al., 2020)

La educación es muy rentable política y económicamente, y la mejor inversión y garantía para el futuro, en campos incluso no laborales. La educación tiene un impacto directo en la salud En un trabajo de campo realizado en 1989 por uno de los autores (Marco Franco, no publicado) en la Universidad de Minnesota basado en datos de los llamados siete países “dragones” asiáticos, se comprobó que la variable con mayor impacto en el índice agregado de salud fue la alfabetización, por encima de la disponibilidad de centros asistenciales, personal sanitario per cápita u otras variables relevantes. La alfabetización permite tomar mejores decisiones sobre la salud y seguimiento de tratamientos. La alfabetización en salud (Health Literacy) está siendo promocionada por la Organización Mundial de la Salud como un determinante Social Básico, y un elemento esencial en el empoderamiento de las sociedades más desfavorecidas (Bas et al., 2015).

METODOLOGÍA

Se ha realizado un análisis del objetivo propuesto de valorar la conveniencia de vacunar a la población infantil en edad escolar mediante una revisión bibliográfica.

RESULTADOS

Vacuna en el embarazo y la infancia

La Organización Mundial de la Salud (OMS) actualiza periódicamente información para relacionada con la vacuna contra la COVID-19, en el embarazo y la infancia, disponible en varios idiomas (World Health Organization [Organización Mundial de la Salud], 2020a). Además de las organizaciones de derecho público, también se puede encontrar guías sobre vacunación y COVID-19 en otras renombradas instituciones académicas y sanitarias como la Clínica Mayo (Subbaraman, 2021),

De estas fuentes se desprende que el riesgo general de COVID-19 para las mujeres embarazadas es bajo. Sin embargo, el embarazo aumenta el riesgo de enfermedad grave y muerte por COVID-19. Según los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, las mujeres embarazadas que padecen COVID-19 parecen más propensas a desarrollar complicaciones respiratorias que requieren cuidados intensivos que las mujeres que no están embarazadas. Las mujeres embarazadas también tienen más probabilidades de ser conectadas a un ventilador (Mayo Clinic, 2020).

En un estudio realizado entre octubre y noviembre del 2020 en 16 países y con resultados de 17871 encuestados, asumiendo un 90% de eficacia de una vacuna gratuita, el 52% de las embarazadas y el 73,4% de las mujeres no embarazadas manifestaron su intención de recibir la vacuna. El 69,2% de las mujeres incluyendo tanto embarazadas como no embarazadas manifestaron su intención de vacunar a sus hijos. Las tasas más altas correspondieron a la India. Filipinas y los países de América Latina estudiados.[1] Las tasas menores correspondieron con Rusia, EE. UU., y Australia (Skjefte et al., 2021).

Seguridad de la vacuna

La mayoría de los países han desarrollado bases de datos y servicios de vigilancia de las vacunas y sus efectos. En EE. UU., el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC), dispone de una base de datos no solamente de las vacunas producidas o empleadas en ese país. A través del CDC, se han desarrollado tres programas de largo plazo para el control de los efectos de las vacunas. El VAERS (Vaccine Adverse Event Reporting System [Sistema de notificación de reacciones adversas a las vacunas]), el VSD (Vaccine Safety Datalink [Enlace a datos sobre la seguridad de las vacunas]) y el CISA (Clinical Immunization Safety Assessment [Evaluación clínica de la seguridad de la inmunización]).

Estos programas fueron los primeros en disponer de la información sobre la vacuna de Pfize (Culp, 2020). La OMS mantiene información permanente disponible sobre las vacunas de la COVID-19 (World Health Organization [Organización Mundial de la Salud], 2020b) En Europa se mantiene un control e información permanente desde la Agencia Europea de Medicamentos (European Medicines Agency, 2021) y en España el Sistema de Farmacovigilancia de medicamentos de uso humano y la Agencia Española de Medicamentos y Productos Sanitarios AEMPS que cuentan con el aval de las Sociedades Científicas, como la Asociación Española de Vacunología.

[1] En el estudio participó España con 672 cuestionarios. Los países iberoamericanos que participaron fueron: Argentina (1632), México (1005), Brasil (932), Colombia (516), Chile (434) y Perú (347). Además de España solo participaron dos países europeos: Reino (2702) Unido e Italia (995).

¿Plan obligatorio de vacunación en la infancia?

En un estudio realizado en Shenzhen, China, en septiembre de 2020, en 2053 trabajadores con hijos menores de 18 años, el 72,6% aceptarían la vacunación para sus hijos gratuita. Se comprobó también la relación con la información. Así una mayor exposición a información negativa de la vacuna se asoció negativamente con la variable dependiente (razón de momios [OR] ajustada 0,85. 95% CI 0,7– 0,99) (Zhang et al., 2020).

En un informe de datos del Reino Unido, sobre 1252 padres o tutores no se encontró más de un 4% que se opusiesen rotundamente a las vacunas (Bell et al., 2020),

No obstante, el tema de la obligatoriedad de la vacuna frente a la COVID-19 en niños, o de su requerimiento para asistir a la escuela, es polémico y se ha planteado para establecer tal obligatoriedad hasta la consideración del número reproductivo básico (R_0) (Opel et al., 2021).

Priorización de la vacunación en condiciones de escasez

Incluso a los expertos en ética clínica les resulta difícil plantear un plan de priorización vacunal basado en una sola estrategia. Así, las propuestas son diversas: primar la mayor vulnerabilidad es decir morbimortalidad; la preferencia por el valor instrumental, esto es por los servicios esenciales; la equidad e igualdad de acceso; la que conduzca a mayor recuperación económica, o reducción de consumo de servicios, etc. (Bubar et al., 2021; Buckner et al., 2020; Russell & Greenwood, 2020).

Efectos negativos de la pandemia en estudiantes

La ausencia de escolarización tiene un efecto negativo particularmente notable en las familias menos favorecidas. En muchos países, los servicios proporcionados en las escuelas cubren una parte esencial de las necesidades nutricionales, físicas y mentales. Las situaciones de vulnerabilidad infantil no son privativas de países en vías de desarrollo. De acuerdo con Eurostat el 6,6% de los hogares con niños de la Unión Europea y el 5,5% en el Reino Unido, no pueden sufragar una comida con carne, pescado o equivalente nutricional vegetariano cada dos días. El número de hogares en los EE.UU. con inseguridad alimenticia en 2018 fue del 14% (Van Lancker & Parolin, 2020). Los padres en situación de pobreza se enfrentan a los factores estresantes relacionados con desempleo o riesgo de perder su trabajo, y deben afrontarlos con el reto de la vigilancia de los menores en el hogar, y la necesidad de recursos para la enseñanza a distancia. Se ha reportado que los menores pueden encontrarse en mayor riesgo de comidas inapropiadas con riesgo de obesidad (Rundle et al., 2020), periodos de abandono en el hogar, incremento de accidentes domésticos, o malos tratos (Hoffman & Miller, 2020).

En los EE. UU., uno de cada siete niños carece de acceso a Internet en el hogar y la cifra se duplica en el caso de comunidades con rentas bajas. A pesar de haberse acordado hasta cuatro regulaciones federales de ayuda, frente a los 500 Mm[2] de dólares solicitados por las organizaciones educativas, apenas se ha distribuido el 6% (30 Mm) para aliviar situaciones de emergencia educativa (Masonbrink & Hurley, 2020).

[2] Mm = miles de millones. Esta cantidad es denominada trillón en la nomenclatura anglosajona.

En cuanto a los estudiantes adultos, además de los ya mencionados efectos de distrés psicológico —con incremento de la ansiedad (Cao et al., 2020), que parece guardar relación con la inseguridad económica y escasa capacidad de ahorro (Rudenstine et al., 2021)— y del desarrollo de teorías conspirativas (Kaparounaki et al., 2020), un estudio de 1.500 casos mostró que, como consecuencia de la pandemia, el 13% de los estudiantes se retrasaron en su graduación, el 40% perdió su trabajo, puesto en prácticas u oferta de trabajo, y que el 29% esperan ganar menos a la edad de 35 años, los resultados son muy heterogéneos y notablemente mayores en los niveles socioeconómicos más bajos (Aucejo et al., 2020)

Se han hecho grandes avances en el desarrollo educativo y en la reducción de la mortalidad infantil, recogidos en el informe IGME de Naciones Unidas (UNICEF, 2020), aunque se reconoce que existen diferencias regionales muy significativas, pero la pandemia de SARS-CoV-2 representa una seria amenaza para el mantenimiento de esa tendencia. Según el Banco Mundial, aunque el impacto en la mortalidad directa de la COVID-19 sea menor que en los adultos, sí puede tener graves efectos indirectos, incluyendo disrupciones en las cadenas de suministros de medicamentos y alimentos, la caída en el uso y la prestación de servicios de salud básicos y la reasignación de recursos y personal del sector de la salud. Según este informe se estima que unos 26 millones de mujeres podrían dejar de acceder a métodos anticonceptivos en 36 países, lo que podría dar como resultado casi 8 millones de embarazos no deseados.

Estas alteraciones exponen a decenas de millones de mujeres y niños al riesgo de morir, o de padecer problemas de salud que les afectarán toda la vida (Suzuki & Kashiwase, 2020). Existen además diferencias significativas de mortalidad por la COVID-19 entre países, como es el caso del incremento de mortalidad en Brasil o Indonesia. Según un informe de la OMS publicado en agosto del 2020 sobre una encuesta en más de 100 países, la continuidad de los servicios esenciales de salud se vio afectada en alrededor de un 60% de los casos (World Health Organization, 2020).

El impacto en la infancia de la pandemia de la COVID-19 va más allá de la discreta, pero no despreciable morbimortalidad pediátrica. La población infantil puede transmitir el virus SARS-CoV-2 y, además, como consecuencia de la pandemia, verse afectada de forma indirecta, como la citada inseguridad alimenticia y obesidad (Van Lancker & Parolin, 2020), los factores estresantes familiares vinculados sobre todo a la precariedad económica, riesgo de menor vigilancia en el hogar, la falta de medios para la enseñanza a distancia, o incluso riesgo de malos tratos (Hoffman & Miller, 2020; Rundle et al., 2020).

Sin embargo, la industria farmacéutica a incluido de forma tardía y limitada los ensayos en edad pediátrica y embarazadas, pese a que cabría una inclusión en muchos casos tras el correspondiente consentimiento informado. Muchas embarazadas trabajan en centros asistenciales y la falta de datos podría retrasar sus planes de vacunación poniendo en riesgo su salud (Branswell, 2020). La necesidad de disponer de información sobre las vacunas en el embarazo y realizar un esfuerzo adicional en este sentido ha sido también reclamada por Larry Corey, codirector de la Red de Prevención de Covid-19 de los Institutos Nacionales de la Salud de los EE. UU. Kathleen Neuzil, directora del Centro de Desarrollo de Vacunas de la Facultad de Medicina de la Universidad de Maryland, considera que el paradigma ha cambiado y que se pueden incluir a las mujeres

embarazadas puesto que tienen capacidad de tomar decisiones informadas y decidir si quieren formar parte de un ensayo.

Krubiner y colaboradores del grupo de Pregnancy Research Ethics for Vaccines, Epidemics, and New Technologies [Grupo de Trabajo de Ética en Investigación del Embarazo para Vacunas, Epidemias y Nuevas Tecnologías] ha desarrollado una guía que ofrece 22 recomendaciones concretas que brindan una hoja de ruta para la inclusión éticamente responsable, socialmente justa y respetuosa de los intereses de las mujeres embarazadas en el desarrollo y despliegue de vacunas contra patógenos emergentes (PREVENT, 2020). La guía fue desarrollada por un equipo internacional multidisciplinario de 17 expertos que especialistas en bioética, inmunización materna, medicina materno-fetal, obstetricia, pediatría, filosofía, salud, investigación y políticas de vacunas, en consulta con una variedad de expertos externos y partes interesadas. En todo caso es recomendable que las campañas de vacunas se personalicen por países (Krubiner et al., 2021; Skjefte et al., 2021).

Entre las distintas estrategias de priorización de las vacunas se encuentra una opción, también planteada por los expertos en ética, que merece consideración especial. La estrategia de priorización del ciclo vital. Esto es, dar la mayor oportunidad a que los individuos puedan pasar por todas las etapas vitales desde niño a adulto (Gupta & Morain, 2020). Se podría plantear de forma simple con el argumento: ¿En caso de poder vacunar solamente a una persona de su familia, a cuál decidiría vacunar? Debe tenerse en cuenta que esta priorización por ciclo vital tiene también un valor altamente costo-efectivo, puesto que los años de vida ajustados por calidad (QALYs) perdidos en el caso de un fallecimiento infantil son muy diferentes de los de la población anciana donde principalmente la enfermedad es incidente.

En un metaanálisis de 32 publicaciones con 41.640 niños y adolescentes y 268.945 adultos. La razón de momios (OR) combinada de ser un contacto infectado en los niños en comparación con los adultos fue de 0,56 (IC del 95%, 0,37–0,85), con una heterogeneidad sustancial (94,6%). Pero no se demostró de forma clara que los niños y los adolescentes desempeñen un papel menor que los adultos en la transmisión del SARS-CoV-2 a nivel de población (Viner et al., 2021). Por eso se ha planteado, incluso como una estrategia, vacunar a los jóvenes para proteger a los viejos (Giubilini et al., 2020).

Se ha comprobado que la morbimortalidad de la COVID-19 no es diferente de otras enfermedades infecciosas de la infancia, incluyendo la gripe, en las que se recomienda la vacunación infantil, por lo que tiene sentido incluir menores en los programas de ensayos clínicos y posteriores planes de vacunación (Mintz et al., 2020). La COVID-19 ha originado ya centenares de fallecimientos en la edad pediátrica, aislamiento social de los niños y sustanciales pérdidas en educación. Según la información basada en la base de datos COVID-NET, en los EE. UU. entre 100 y 200 niños por millón de población requieren hospitalización, y un tercio de ellos precisan ingreso en cuidados intensivos (Kamidani et al., 2021). Según este reciente estudio, niños de todas las edades están en riesgo frente a la COVID-19 y de presentar manifestaciones severas. Otras vacunas como la de la varicela, rubeola, o hepatitis A, han sido recomendadas con ratios de mortalidad similares o menores a los encontrados en la COVID-19 (Viner et al., 2021).

En un estudio previo, nuestro grupo analizó la posibilidad de implantar una vacunación obligatoria contra la COVID-19. Si bien planteamos una vía legal, que podría adquirir refuerzo con una regulación complementaria, siguiendo el análisis de datos disponibles, nuestra recomendación fue por la vacunación voluntaria, que en un entorno social que cuente con un plan de información institucional completa y bien organizada no debería resultar en la práctica muy diferente de la opción obligatoria (Marco-Franco et al., 2021).

Teniendo en cuenta que, según un estudio en el Reino Unido, sobre 1252 padres o tutores no hay más de un 4% que se opongan rotundamente a las vacunas (Bell et al., 2020), parece más lógico seguir el criterio de la voluntariedad informada, si acaso reforzada con requisito de acceso a determinados espacios públicos.

Siendo las razones de la duda, extra sanitarias, porque la evidencia científica es clara, y las reticencias se basan fundamentalmente en información falsa generada por canales informales y medios sociales, en un ambiente sociopolítico polarizado (Finney Rutten et al., 2020), el planteamiento razonable sería mejorar la información y capacidad de los individuos para valorar las noticias falsas, más que crear mayores reticencias con una vacuna forzosa a quien no está convencido de su uso (Marco-Franco et al., 2021).

CONCLUSIONES

La pandemia de la Covid-19 ha convulsionado la sociedad dando un notable impulso a la educación virtual. En el actual mundo educativo digital, y tras el nuevo impulso de las aplicaciones TIC para la formación, existen más opciones para la educación en línea, pero su desarrollo es muy diferente en el caso de estudiantes de ciclos medios o superiores, que disponen de una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje que en la enseñanza básica. Además, no todos los hogares disponen de equipos para la educación en línea.

Los cierres escolares tienen efectos indirectos que van desde mayores estresantes en el hogar, hasta riesgos por escasa vigilancia, obesidad, mal nutrición, o incremento de malos tratos.

El cierre de las escuelas estimado por la UNESCO en una media de 14 semanas para el 2020 representará, según estimaciones, más de un 1% de pérdida de ingresos futuros. La actividad presencial en las fases primeras de la enseñanza es fundamental y las consecuencias de los cierres de centros educativos persistir durante años.

Asumiendo, de acuerdo con los comités de expertos en ética clínica, que no puede establecerse una priorización única en los programas de vacunación contra la COVID-19, sí cabría entonces incluir la opción de preferencia por ciclo vital, que daría prioridad a la población infantil.

Postulamos que los planes de vacunación, mediante una oferta informativa constante, rigurosa y no partidista, el consenso y el consentimiento informado, pueden ser suficientes para promover la vacunación incluso en el embarazo y la edad pediátrica, implementados por una campaña contra las falsas noticias que permita diferenciar o analizar aquellas noticias sin fundamento de las que lo tienen.

Incluir prioritariamente a la población infantil en un plan de vacunación tendrá unos efectos que van mucho más allá de los que pueden deducirse de la morbimortalidad infantil por la COVID-19.

REFERENCIAS

Ahmed, R. (2018). Effects of online education on encoding and decoding process of students and teachers. *MCCSIS 2018 - Multi Conference on Computer Science and Information Systems; Proceedings of the International Conferences on e-Learning 2018*, 42–48. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590288.pdf

Aucejo, E. M., French, J., Ugalde Araya, M. P., & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of Public Economics*, *191*(104271), 1–15. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271

Bas, P., Fernández, M., Poza, M., & Pelicano, N. (2015). Propuestas de evaluación de la alfabetización en salud. *Psychologia Latina*, *6*(1), 1–11. https://psicologia.ucm.es/data/cont/docs/29-2016-06-16-01 BAS SARMIENTO24.pdf

Bell, S., Clarke, R., Mounier-Jack, S., Walker, J. L., & Paterson, P. (2020). Parents' and guardians' views on the acceptability of a future COVID-19 vaccine: A multi-methods study in England. *Vaccine*, *38*(49), 7789–7798. https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2020.10.027

Branswell, H. (2020). *Will Covid-19 vaccines be safe for children and pregnant women? The data, so far, are lacking* (pp. 1–3) [Blog Post, 19 August 2020]. https://www.statnews.com/2020/08/19/will-covid-19-vaccines-be-safe-for-children-and-pregnant-women-the-data-so-far-are-lacking/

Bubar, K. M., Kissler, S. M., Lipsitch, M., Cobey, S., Grad, Y. H., Larremore, D. B., & Reinholt, K. (2021). Model-informed COVID-19 vaccine prioritization strategies by age and serostatus. *Science*, *371*(6532), 916–921. https://doi.org/10.1126/science.abe6959

Buckner, J. H., Chowell, G., & Springborn, M. R. (2020). Optimal dynamic prioritization of scarce COVID-19 vaccines. [Pre-print]. *MedRxiv*, 1–37. https://doi.org/10.1101/2020.09.22.20199174

Burguess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education* (pp. 1–4) [VOX EU-CEPR, 1 April 2020]. https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, *287*(112934), 1–5. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934

Conroy, D. A., Hadler, N. L., Cho, E., Moreira, A., MacKenzie, C., Swanson, L. M., Burgess, H. J., Arnedt, J. T., & Goldstein, C. A. (2021). The effects of COVID-19 stay-at-home order on sleep, health, and working patterns: a survey study of US health care workers. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, *17*(2), 185–191. https://doi.org/10.5664/jcsm.8808

Culp, W. C. (2020). Coronavirus Disease 2019. *A & A Practice*, *14*(6), e01218. https://doi.org/10.1213/xaa.0000000000001218

European Medicines Agency. (2021). *Treatments and vaccines for COVID-19*. https://www.ema.europa.eu/en/human-regulatory/overview/public-health-threats/coronavirus-disease-covid-19/treatments-vaccines-covid-19

Finney Rutten, L. J., Zhu, X., Leppin, A., Ridgeway, J. L., Swift, M., Griffin, J. M., St Sauver, J. L., Virk, A., & Jacobson, R. M. (2020). Evidence-based strategies for clinical organizations to address

COVID-19 vaccine hesitancy. *Mayo Clinic Proceedings*, *96*(March), 699–707. https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2020.12.024

Giubilini, A., Savulescu, J., & Wilkinson, D. (2020). COVID-19 vaccine: Vaccinate the young to protect the old? *Journal of Law and the Biosciences*, *7*(1), 1–13. https://doi.org/10.1093/jlb/lsaa050

Gupta, R., & Morain, S. R. (2020). Ethical allocation of future COVID-19 vaccines. *Journal of Medical Ethics*, *47*, 137–141. https://doi.org/10.1136/medethics-2020-106850

Hoffman, J. A., & Miller, E. A. (2020). Addressing the consequences of school closure due to COVID-19 on Children's physical and mental well-being. *World Medical and Health Policy*, *12*(3), 300–310. https://doi.org/10.1002/wmh3.365

Kamidani, S., Rostad, C. A., & Anderson, E. J. (2021). COVID-19 vaccine development: a pediatric perspective. *Current Opinion in Pediatrics*, *33*(1), 144–151. https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000978

Kaparounaki, C. K., Patsali, M. E., Mousa, D. P. V., Papadopoulou, E. V. K., Papadopoulou, K. K. K., & Fountoulakis, K. N. (2020). University students' mental health amidst the COVID-19 quarantine in Greece. *Psychiatry Research*, *290*(113111), 1–2. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113111

Krubiner, C. B., Faden, R. R., Karron, R. A., Little, M. O., Lyerly, A. D., Abramson, J. S., Beigi, R. H., Cravioto, A. R., Durbin, A. P., Gellin, B. G., Gupta, S. B., Kaslow, D. C., Kochhar, S., Luna, F., Saenz, C., Sheffield, J. S., & Tindana, P. O. (2021). Pregnant women & vaccines against emerging epidemic threats: Ethics guidance for preparedness, research, and response. *Vaccine*, *39*(1), 85–120. https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2019.01.011

Marco-Franco, J. E., Pita-Barros, P., Vivas-Orts, D., González-de-Julián, S., & Vivas-Consuelo, D. (2021). COVID-19, fake news, and vaccines: should regulation be implemented? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(2). https://doi.org/10.3390/ijerph18020744

Masonbrink, A. R., & Hurley, E. (2020). Advocating for children during the COVID-19 school closures. *Pediatrics*, *146*(3). https://doi.org/10.1542/PEDS.2020-1440

Mayo Clinic. (2020). *Pregnancy and COVID-19: What are the risks?* https://www.mayoclinic.org/pregnancy-and-covid-19/art-20482639

Mintz, K., Jardas, E., Shah, S., Grady, C., Danis, M., & Wendler, D. (2020). Enrolling Minors in COVID-19 Vaccine Trials. *Pediatrics*, *147*(3). https://doi.org/10.1542/peds.2020-040717

Onyema, E. M., Obafemi, F., Sen, S., & Sharma, A. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, *11*(13), 108–121. https://doi.org/10.7176/jep/11-13-12

Opel, D. J., Diekema, D. S., & Ross, L. F. (2021). Should We Mandate a COVID-19 Vaccine for Children? *JAMA Pediatrics*, *175*(2), 125–126. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.3019

PREVENT. (2020). *Pregancy research ethics for vaccines, epidemics, and new technologies*. http://vax.pregnancyethics.org/

Royal Society. (2020). *Opening schools should be prioritised by the Government says DELVE report*

[Blog Post, 24 July 2020]. https://royalsociety.org/news/2020/07/DELVE-opening-schools-should-be-prioritised-report/

Rudenstine, S., McNeal, K., Schulder, T., Ettman, C. K., Hernandez, M., Gvozdieva, K., & Galea, S. (2021). Depression and anxiety during the COVID-19 pandemic in an urban, low-income public university sample. *Journal of Traumatic Stress*, *34*(1), 12–22. https://doi.org/10.1002/jts.22600

Rundle, A. G., Park, Y., Herbstman, J. B., Kinsey, E. W., & Wang, Y. C. (2020). COVID-19–related school closings and risk of weight gain among children. *Obesity*, *28*(6), 1008–1009. https://doi.org/10.1002/oby.22813

Russell, F. M., & Greenwood, B. (2020). Who should be prioritised for COVID-19 vaccination? [Ahead-of-Print]. In *Human Vaccines and Immunotherapeutics* (pp. 1–5). Taylor & Francis. https://doi.org/10.1080/21645515.2020.1827882

Sainz, J., & Sanz, I. (2020). Los efectos del Coronavirus en la educación (I): Las pérdidas de clases y rendimientos educativos desiguales. In *Centro de Estudios Economía de Madrid* [Documentos de trabajo COVID-19, 24 April 2020]. https://www.urjc.es/images/ceem/Documento 3_CEEM.pdf

Skjefte, M., Ngirbabul, M., Akeju, O., Escudero, D., Hernandez-Diaz, S., Wyszynski, D., & Wu, J. W. (2021). COVID-19 Vaccine acceptance among pregnant women and mothers of young children: Results of a survey in 16 Countries. *European Journal of Epidemiology*, *Mar*(1), 1–15. https://doi.org/10.1007/s10654-021-00728-6

Sobaih, A. E. E., Hasanein, A. M., & Elnasr, A. E. A. (2020). Responses to COVID-19 in higher education: Social media usage for sustaining formal academic communication in developing countries. *Sustainability (Switzerland)*, *12*(16, 6520). https://doi.org/10.3390/su12166520

Sokolova, N. A., Pylkin, A. A., Stroganova, O. A., & Antonian, K. G. (2018). The pros and cons of distance learning [18th PCSF 2018 Professional Culture of the Specialist of the Future.]. *The European Proccedings of Social & Behavioural Sciences*, 1–9. https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.157

Subbaraman, N. (2021). Pregnancy and COVID: what the data say. *Nature*, 1–3. https://media.nature.com/original/magazine-assets/d41586-021-00578-y/d41586-021-00578-y.pdf

Suzuki, E., & Kashiwase, H. (2020). *Las nuevas estimaciones de mortalidad infantil y juvenil muestran reducciones drásticas, pero los avances se ven amenazados por el impacto de la COVID-19 (coronavirus)Suzuki, Emi* [Banco Mundial, Blog Post, 9 de septiembre 2020]. https://blogs.worldbank.org/es/opendata/las-nuevas-estimaciones-de-mortalidad-infantil-y-juvenil-muestran-reducciones-drasticas

UNESCO. (2021). UNESCO figures show two thirds of an academic year lost on average worldwide due to Covid-19 school closures. In *Report* [Data as of 25 January 2021]. htps://en.unesco.org/news/unesco-figures-show-two-thirds-academic-year-lost-average-worldwide-due-covid-19-school

UNICEF. (2020). *Estimates developed by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation*.

http://pubdocs.worldbank.org/en/988751599654139713/UNICEF-2020-Child-Mortality-Report.pdf

Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, *5*(5), e243–e244. https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0

Viner, R. M., Mytton, O. T., Bonell, C., Melendez-Torres, G. J., Ward, J., Hudson, L., Waddington, C., Thomas, J., Russell, S., Van Der Klis, F., Koirala, A., Ladhani, S., Panovska-Griffiths, J., Davies, N. G., Booy, R., & Eggo, R. M. (2021). Susceptibility to SARS-CoV-2 infection among children and adolescents compared with adults: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, *175*(2), 143–156. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.4573

World Health Organization. (2020). *Pulse survey on continuity of essential health services during the COVID-19 pandemic: interim report, 27 August 2020*. World Health Organization. https://apps.who.int/iris/handle/10665/334048

World Health Organization [Organización Mundial de la Salud]. (2020a). *Coronavirus disease (COVID-19): Pregnancy and childbirth* [20 September]. https://www.who.int/news-room/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19-pregnancy-and-childbirth

World Health Organization [Organización Mundial de la Salud]. (2020b). *Coronavirus disease (COVID-19): Vaccines* [28 October]. https://www.who.int/news-room/q-a-detail/coronavirus-disease-(covid-19)-vaccines?adgroupsurvey=%7Badgroupsurvey%7D&gclid=CjwKCAiAhbeCBhBcEiwAkv2cYwCv1J0T8Bawbofwtwq4z0m9pgGRi4p25a79GU-yOmL4kajMM8vVbxoCcJUQAvD_BwE

Zhang, K. C., Fang, Y., Cao, H., Chen, H., Hu, T., Chen, Y. Q., Zhou, X., & Wang, Z. (2020). Parental acceptability of COVID-19 vaccination for children under the age of 18 years: Cross-sectional online survey. *JMIR Pediatrics and Parenting*, *3*(2), 1–13. https://doi.org/10.2196/24827

NUEVOS ESPACIOS VIRTUALES Y AFECTIVOS EN TIEMPOS DE COVID-19.

Laura Pardo Sanmartín
Máster en Intervención Psicopedagógica y Trastornos de Audición y Lenguaje en la Universidad de San Jorge.
Graduada en Pedagogía.
https://orcid.org/0000-0002-6220-4813
laurapardosanmartin@gmail.com

María de los Ángeles Hernández Prados
Profesora Titular de Universidad en el departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia,
Dra. en Pedagogía.
https://orcid.org/0000-0002-3617-215X
mangeles@um.es

RESUMEN

Los efectos, en múltiples aspectos de la sociedad, derivados del fenómeno social de la pandemia COVID-19 en el que nos encontramos inmersos, ha superado con creces las expectativas iniciales de los dirigentes y de los expertos en desastres de este tipo. A nivel educativo, aunque son diversas las demandas extraídas en la consulta de la bibliografía pertinente, resaltamos en esta ponencia dos de los más relevantes: la virtualización de los centros educativos y la inestabilidad emocional de la comunidad educativa, especialmente los educandos. Se trata de aproximarnos a los efectos y demandas derivadas del hecho de que los sistemas educativos se hayan visto forzados a adoptar modelos de virtualización total o parcial, para satisfacer las necesidades educativas emergentes.
Palabras clave: Covid, desarrollo emocional, educación, pandemia, virtualización.

NEW VIRTUAL AND AFFECTIVE SPACES IN TIMES OF COVID-19.

ABSTRACT

In multiple aspects of society, the effects derived from the social phenomenon of the COVID-19 pandemic in which we find ourselves immersed, has far exceeded the initial expectations of leaders and experts in disasters of this type. At an educational level, although the demands made in the consultation of the pertinent bibliography are diverse, we highlight in this presentation two of the most relevant: the virtualization of educational centers and the emotional instability of the educational community, especially the students. It is about approaching the effects and demands derived from the fact that educational systems have been forced to adopt models of total or partial virtualization, to satisfy emerging educational needs.
Keyword. Covid, emotional development, education, pandemic, virtualization.

IMPACTO DE LA COVID-19 EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Esta pandemia ocasionada por la Covid-19 que ha puesto patas arriba al mundo entero, no solo está poniendo a prueba los sistemas sanitarios, sino que ha demás ha evidenciado la vulnerabilidad del ser humano para hacer frente a lo inesperado, la decadencia e ineficacia de los sistemas políticos, la fragilidad de nuestro sistema económico, el empobrecimiento del mercado

laboral y la necesidad de renovación del sistema escolar, aunque también nos ha dejado momentos de solidaridad y empatía, que si bien no suple lo anterior, denota el despertar de una ciudadanía movilizada por el bien común. Determinar cómo afectan los cambios producidos por esta crisis, cuál es la capacidad de adaptación individual y colectiva, y qué impacto emocional está teniendo en la ciudadanía, son aspectos psicoeducativos que requirieren una consideración especial (Espada et al., 2020).

Los cambios experimentados este último año en nuestra sociedad, causados por la Covid-19, han sido de diversa índole. Una breve aproximación a la cuantiosa producción científica que se ha generado en poco tiempo, evidencia que esta pandemia ha provocado "una crisis humanitaria de proporciones devastadoras y un desastre económico sin paragón" (Pizarro, 2020, p.1034), donde el planeta entero se ha detenido bruscamente, dejando multitud de empresas quebradas, fronteras entre países cerradas, trabajadores con salarios bajos o en ERTE y minorías étnicas estigmatizadas. Asimismo, otros autores manifiestan que este suceso sanitario "incrementa la pobreza y agrava las desigualdades entre naciones como entre personas, afectando con fuerza a los países en desarrollo, especialmente a la población vulnerable y deja entrever la desarticulación e ineficiencia de los sistemas de salud" (Rojo y Bonilla, 2020, p.77) marcando un punto de inflexión en la historia.

Sin embargo, pese a este contexto, no todos los efectos ocasionados por el Covid-19 han sido negativos, puesto que también se ha promovido una mayor cooperación, a nivel nacional e internacional, y un espíritu comunitario entre todos los miembros de la sociedad. Además, tal y como articula Pizarro (2020), "se ha detenido el ritmo desenfrenado de producción y consumo, lo que ha limpiado el clima y entregado algo de paz a la naturaleza" (p.1052), lo que dará lugar a buscar nuevas formas de producción y globalización menos devastadoras. De esta forma, aunque vivamos a día de hoy en una preocupante incertidumbre de no saber cuándo finalizará esta crisis sanitaria y económica, podemos mencionar dos cosas claras: esta situación nos ha afectado a todos y necesitamos más ciencia e investigación a nivel mundial para poder hacer frente, de forma eficaz, a los posibles problemas que puedan surgir en un futuro cercano (Laufer, 2020).

Una vez mencionados algunos de los cambios sociales y económicos producidos a raíz del Covid-19, las instituciones educativas también se han visto perjudicadas por esta situación. A nivel escolar la reducción o impedimento de la asistencia al centro educativo, aunque puedan presentar similitudes a los problemas de absentismo, de cierre por desastre natural o periodo estival prolongado, no son equiparables, pues son aún más nefastas, tal y como asegura Kuhfeld et al. (2020).

Nos encontramos ante un fenómeno sin precedentes en la historia que ha dado lugar a nuevos paradigmas educativos debido a la transición de un modelo educativo clásico y presencial hacía uno mucho más virtual, innovador e interactivo, donde el estudiante adquiere un papel activo en su proceso de enseñanza y aprendizaje y el componente emocional se convierte en un factor clave para su efectivo desarrollo académico. Es por ello por lo que la formación del profesorado debe partir desde una perspectiva disciplinar y pedagógica, donde "el docente, como agente de cambio, es el encargado de formar a otros, potenciando su desarrollo humano a medida que colabora en el

despliegue de todas las posibilidades del individuo y su integración activa y responsable en la vida social" (Belmonte y Bernárdez-Gómez, 2020, p.40).

En relación a esto, uno de los acontecimientos más llamativos durante nuestra última década sigue siendo el creciente impacto de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (también conocidas como TIC), generando un cambio en el funcionamiento y en el estilo de vida de las personas. Este hecho se ha visto acentuado por la crisis mundial que hoy en día estamos viviendo a causa de la Covid-19, donde esta nueva forma de comunicación ha abierto un gran campo de interacción en línea, fomentando nuevas formas de aprendizaje y entretenimiento, así como la utilización de nuevas herramientas virtuales para dar respuesta a las demandas de aislamiento social exigidas por la población. Este nuevo escenario ha dado lugar a una nueva brecha digital existente entre el acceso y la utilización de los recursos tecnológicos dentro del contexto educativo, puesto 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" (Rodicio-García, Ríos, Mosquera-González y Penado, 2020, p.117) debido al confinamiento domiciliario.

Este impacto social y tecnológico ha ido cogiendo peso, tanto en el campo profesional como en los propios hogares, generando de tal forma en el medio educativo una configuración de nuevas vías formativas y de saberes más flexibles, creando nuevos matices, estilos, formas y métodos de educación. Tal y como subrayan Pérez y Florido (2003) estos avances han concebido que "la clave en la educación ya no es la cantidad de conocimiento aprendido, sino la habilidad para usar el conocimiento y el saber cómo" (p.3).

Así, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (también conocida como LOMCE), establece siete competencias clave para el desarrollo adecuado del currículum, quedando reflejado en la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria y Bachillerato, donde cobran especial importancia en este contexto la Competencia de Aprender a aprender, la competencia de iniciativa y espíritu emprendedor, así como la competencia digital. Esta última implica "el uso creativo, crítico y seguro de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad" (p.6995).

El desarrollo de estas competencias se ha visto alterado por las condiciones sociales que vivimos actualmente, donde "la progresiva pérdida del rol presencial asignado a la educación se enfrenta con al surgimiento de las nuevas tecnologías que, mediante redes, pantallas y datos, incomodan y desafían a las viejas estructuras educativas" (Rodicio-García et al., 2020, p.106). De esta manera, se hace necesario que toda la comunidad educativa contrarreste "los continuos cambios y la incertidumbre que caracteriza a la sociedad en transición, favoreciendo la resiliencia, la innovación y la sostenibilidad como habilidades emocionales" (Arce-Peralta, 2020, p.117), creando nuevas rutinas y hábitos de estudio, metodología y diversos espacios comunes de aprendizaje por

medio de elementos audiovisuales y tecnológicos que ayuden a los jóvenes a hacer frente a su proceso formativo de forma eficaz.

A pesar del volumen de publicaciones sobre la covid-19 que se han gestado en el último año, carecemos de informes nacionales que permitan saber cuál ha sido el impacto que la pandemia ha causado en el aprendizaje escolar, lo cual se dificulta aún más por tratarse de un suceso sin precedentes en la historia de la educación escolar (Kuhfeld et al, 2020).

NUEVAS DEMANDAS EDUCATIVAS GENERADAS POR LA COVID-19

El acceso a la Red "ha pasado de un ámbito militar y científico, acotado para unos pocos, a convertirse en una herramienta cuyo uso se ha generalizado más allá de barreras geográficas, demográficas, socioeconómicas, culturales e ideológicas" (Rial, Gómez, Braña y Varela, 2014, p.642), convirtiéndose de esta manera en un instrumento que se ha instaurado en nuestra sociedad con fuerza e intensidad, siendo la voz cantante de los quehaceres cotidianos de nuestras vidas. Hecho que se puede observar a partir de los datos recogidos en el Instituto Nacional de Estadística (2020), donde la utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte de los menores se encuentra muy extendida, ya que ha habido un aumento considerablemente en su utilización este último año, debido a la crisis sanitaria que estamos viviendo a nivel mundial en nuestra sociedad.

Figura 1

Menores usuarios de TIC en los tres últimos meses.

Porcentajes de población de 10 a 15 años

	Usuarios de ordenador en los últimos tres meses	Usuarios de Internet en los últimos tres meses	Disposición de móvil en los últimos tres meses
TOTAL	91,5	94,5	69,5
Por sexo			
Hombres	90,8	93,4	67,8
Mujeres	92,3	95,7	71,3
Por edad			
10 años	81,5	86,7	22,1
11 años	88,9	92,4	41,4
12 años	91,5	92,8	66,6
13 años	93,4	95,9	88,1
14 años	95,9	99,1	92,9
15 años	96,3	98,2	95,7

Fuente*:* Instituto Nacional de Estadística (2020).

De esta forma, a partir de la Figura 1 contemplamos que el uso de ordenadores por parte de los menores es muy elevado (91.5% de jóvenes frente al 89.7% en el año 2019) y aún más el uso a Internet (con un 94.5% en comparación con el 92.9% en 2019). Sin embargo, es importante destacar el aumento significativo que ha presentado el teléfono móvil durante este año de confinamiento en los jóvenes de entre 10 a 15 años (ha pasado de un 69.5% frente al 66% que mantenía el año pasado). Además, el uso de las TIC crece a medida que los menores van cumpliendo años, observando un aumento formidable a partir de los 13 años de edad, siendo el colectivo niñas el que más uso hace de

estas herramientas tecnológicas. Por ello, es de suma importancia hacer hincapié en las consecuencias del uso y abuso que presentan las Redes Sociales e Internet en los contextos sociales, familiares, educativos (éste último lo veremos más adelante).

El acceso a la tecnología, el convertirse en agentes activos de su propio aprendizaje, la falta de capacitación digital que demanda formación express, la facilitación de recursos para quienes no disponen de soporte tecnológico en casa, se incrementa la relevancia a la educación no formal con servicios online para facilitar el reciclaje pedagógico y enriquecimiento laboral durante el periodo de confinamiento, en definitiva se está operando desde distintos frentes, para hacer frente a los posibles problemas generados por la situación de pandemia, todo ello acompañado de una expresión emocional de la vivencia de una educación digitalizada, fueron los aspectos más destacados en las redes sociales durante el confinamiento (Belmonte y Bernárdez-Gómez, 2020).

No cabe duda de que la revalorización de las TIC ha sido una de las consecuencias más directas del confinamiento provocado por la Covid-19. Esta digitalización de los sistemas educativos demanda entre otros aspectos la utilización de nuevas plataformas online: ZOOM, Google Meet, Teams para favorecer la comunicación en la comunidad educativa; el uso de carpetas digitales (Google Drive) o vía WhatsApp (padres y alumnos); cambios en los hábitos de aprendizaje motivados por la educación online; cambios en las demandas visuales durante y después del confinamiento (aumento del número de horas frente a las pantallas); al cumplimento de las normas de convivencia se suman las Covid-19, que ponen un énfasis especial en el uso de mascarillas en el aula, higiene de manos y mantenimiento de la distancia social.

En lo que respecta a las necesidades docentes, la imposición de virtualización ha evidenciado la falta de capacitación docente y la necesidad de formación urgente de este colectivo, debido a los cambios drásticos que ha experimentado nuestra sociedad durante este último año. Siguiendo lo expuesto por Rando (2021) en su artículo, la formación del profesorado ya “no es suficiente con las competencias y conocimientos tradicionales”, sino que ahora resulta necesario “un nuevo conjunto de competencias que el docente debe manejar y que se convierten así en nexo preciso a conjugar para lograr una docencia de calidad” (p.51). Esta necesidad se ha visto potenciada por la crisis sanitaria, económica y social con la que vivimos actualmente, donde los docentes se han visto enfrentados ante un nuevo reto educativo, en el que deben de adquirir nuevas habilidades, capacidades y aptitudes para poder continuar desarrollando una enseñanza eficaz acorde a las demandas actuales de la sociedad.

Durante el confinamiento, se han impulsado una gran cantidad de herramientas de comunicación para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con el aislamiento social preventivo en España, el teletrabajo se ha convertido en la estrategia por excelencia para la continuidad pedagógica, donde una gran parte de la población se ha debido sumir en él para evitar el riesgo de contagio (Martí-Noguera, 2020, p.394). Este hecho muy visible socialmente, ha provocado que, tal y como expone De Vincenzi (2020):

> El aula presencial se convierta en un encuentro simultáneo del profesor y los estudiantes en un lugar determinado, siendo el tiempo y el espacio las variables que lo delimitan. En cambio, el aula virtual supone un encuentro en un espacio y un tiempo extendido, facilitado por diferentes tecnologías digitales (p.67).

Para llevar a cabo estos espacios virtuales "se hace necesario tener dispositivos digitales, conectividad a internet y saber usar herramientas tecnológicas para que circulen los saberes disciplinares y, al mismo tiempo, podamos atender la dimensión pedagógica del cuidado del otro" (De Luca, 2020, p.1), convirtiéndose así en lugares de encuentro entre saberes disciplinares y didácticos. Esta nueva forma de educar, la tele-enseñanza, conlleva algo más de trabajo que la docencia tradicional, quizás por ser un escenario «conocido» implantado de forma obligatoria y por la falta de costumbre y capacitación docente ante esta nueva imposición educativa derivada de la Covid-19. He querido resaltar el término «conocido» porque la enseñanza virtual ya se venía trabajando desde hace unos años, pero no ha sido hasta la actualidad cuando ha adquirido un protagonismo excepcional que requiere el esfuerzo de toda la comunidad educativa, y la sociedad en general, para poder llevar a cabo una enseñanza de calidad a los jóvenes.

Este hecho "implicó, de manera repentina, construir subjetividades en torno a la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo de los cursos y transformar el quehacer docente alineado, ahora, a la virtualización (Olivares-Parada, Olivares-Parada y Parada-Rico, 2021, p.2), emergiendo así nuevas herramientas virtuales para dar continuidad a los procesos formativos que permitan una interacción significativa entre alumno-profesor en línea. Es por ello por lo que surge la necesidad de que los docentes estén provistos no sólo de saberes propios de la materia de su especialidad, sino que complementen esos conocimientos con diferentes estrategias virtuales destinadas a hacer de esa enseñanza un proceso de aprendizaje óptimo para afrontar la crisis social derivada del Covid-19. (Rando, 2021, p.48)

Otro aspecto esencial de la digitalización de la educación se refiere a los cambios promovidos en los estilos vitales y de aprendizaje de los educandos, donde las medidas drásticas de confinamiento, distanciamiento social y restricciones de la movilidad entre territorios, ha derivado en problemas adictivos para la población. Wang (2019) afirma que la adicción a internet se ha convertido en una preocupación reveladora para las generaciones más jóvenes, donde el aburrimiento ha sido el principal factor desencadenante para el uso abusivo de las TIC, presentando resultados muy negativos. Su "uso no planificado, reiterativo y en solitario de estas herramientas marcan en el niño y el adolescente un sin número de alteraciones psicológicas que de no ser atendidas oportunamente dejarían serios problemas de salud mental" (Carmenate, Salas y Santander, 2020, p.1), hecho que ha aumentado durante el confinamiento. Sin embargo, a pesar de presentar aspectos negativos debido a su mala utilización, esta herramienta se ha convertido en el aliado clave para superar las barreras de distancia y tiempo dentro del contexto social, educativo y familiar, convirtiéndose la familia y los

propios docentes en meros orientadores del proceso de enseñanza y aprendizaje de los más jóvenes (Villafuerte et al., 2020).

Finalmente, y enlazando con el apartado siguiente de este trabajo, las Redes Sociales e Internet han impactado de una forma directa en nuestra sociedad, donde su uso ha generado grandes transformaciones a la hora de interactuar y socializar con el resto de personas puesto que, tal y como afirma Lasén (2010), "las tecnologías digitales son tecnologías afectivas, en el sentido de que son un cauce para la expresión de emociones y participan en la constitución de la subjetividad de la persona (Citado en Serrano, 2015, p.104). De ahí, que debamos analizar, cómo aspecto esencial de la situación de crisis que estamos viviendo, los efectos emocionales que se desprende y las estrategias de afrontamiento a desarrollar, como una demanda más.

ACOMPAÑAMIENTO Y EDUCACIÓN EMOCIONAL EN MOMENTOS DE CRISIS

Tomando como punto de partida la consideración de que "el estado de alerta generado por el COVID-19 y todas sus consecuencias suponen un conjunto de estresores nuevos y diferentes a otros anteriores que puede provocar en la población infantil alteraciones psicológicas semejantes a otros estresores conocidos" (Espada et at., 2020, p.112), especialmente asociados a las estrategias de ansiedad (manifestada con conductas desafiantes o altibajos emocionales) y a la virtualización de educación, no es de extrañar, que se demande, hoy más que nunca una mayor responsabilidad parental en la educación de sus hijos (Moreno y Molins, 2020)

Este escenario nos ha hecho reconsiderar la educación actual y los contenidos a tratar dentro del currículo, replantearnos su modificación hacia un nuevo sistema educativo más significativo que tenga como prioridad el bienestar emocional de la persona y el desarrollo íntegro de las competencias educativas necesarias para incorporarse a la vida activa en sociedad (UNESCO, 2020).

Sin lugar a dudas, el acompañamiento emocional ha cobrado especial importancia este último año en relación a esta temática, entendiéndolo como una "atención para dar apoyo y sostener las emociones que experimentan las personas ante un problema". (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2020, p.8), es decir, supone la creación de áreas de comunicación donde se propicie la escucha activa y la empatía emocional para poder atender a las necesidades de la población. Como podemos observar, este tipo de acompañamiento se ha vuelto necesario para la época que estamos viviendo, ya que es imprescindible la búsqueda de espacios y tiempos de distensión para alejar a los jóvenes del estrés o la ansiedad que puede generar este tipo de "encierro" (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020) o aislamiento social a causa de la Covid-19.

No obstante, la crisis provocada por este virus ha generado multitud de consecuencias psicológicas en la población, sobre todo en el colectivo más joven puesto que los más pequeños no entienden porque no pueden ir a la escuela o salir a jugar con sus amigos, cuyo alcance aún no se conoce en profundidad. Algunos autores manifiestan que esta situación de estrés social ha traído consigo algunos efectos negativos que se evidencian con mayor frecuencia y que tienen que ver con

“el miedo a la infección por virus y enfermedades, la manifestación de sentimientos de frustración y aburrimiento, la preocupación por no poder cubrir las necedades básicas y no disponen de información y pautas de actuación claras” (Almeyda et al., 2020, p.71), lo que conlleva a problemas cotidianos relacionados con la dificultad de conciliar el sueño, cambios en los hábitos rutinarios y a una mala alimentación.

Aunado a esta situación, reflexionamos sobre la existencia de diversos estudios que demuestran la necesidad de educar emocionalmente, donde el contexto familiar y educativo se han convertido en los principales agentes para promover el desarrollo socioemocional en los más jóvenes (Bisquerra, 2009). Sin embargo, no es fácil realizar este tipo de actividad puesto que para desarrollar el componente emocional en los más jóvenes se requiere una gran implicación por parte del resto de colectivos educativos, donde la familia y la escuela actúen de forma coordinada promoviendo una coeducación para dar respuesta a las necesidades de los adolescentes. Asimismo, los jóvenes se han identificado como un grupo vulnerable por inmadurez cognoscitiva y emocional, donde los entornos en los que viven y se desarrollan se ven alterados y, por ello, se requiere especial atención para que no se produzcan cambios significativos en los sujetos durante este periodo de confinamiento (Carmenate, Salas, y Santander, 2020)

Para finalizar este apartado, es imprescindible que toda la comunidad educativa participe y se involucre en “potenciar un aprendizaje guiado, empático, creativo y eficaz para complementar la información y recursos didácticos de la Red” (Moro, Dupotey y Salgado, 2019. Citado en Villafuerte et al., 2020), mediante orientaciones subjetivas que fomenten un desarrollo significativo y adecuado frente a los cambios sociales que estamos experimentando a día de hoy. Así, una vez finalizada la cuarentena, tal y como expone Barlett et al. (2020) “si se mantienen rutinas y hábitos saludables y se proporcionan los apoyos necesarios por parte de los cuidadores, es esperable que la mayoría de los niños y adolescentes recuperen su funcionamiento normal” (Citado en Espada et at., 2020, p.110), a través de un buen acompañamiento y manejo emocional por parte de los cuidadores.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El presente trabajo se inicia con la finalidad de aproximarnos a la realidad vivida por los centros escolares en tiempo de pandemia. Somos conscientes de que las limitaciones espacio-temporales, derivadas en parte de la dificultad de analizar la amplia producción generada sobre el Covid-19 en menos de un año, impiden poder ofrecer una lista exhaustiva de los efectos de la situación pandémica en la educación, por lo tanto, nunca fue el punto de partida, ni el propósito de este estudio. Más bien, se pretendía hacer un balance de los principales cambios que ha promovido la pandemia en la educación escolar y como muchos de ellos no van a ser de tránsito, sino que han venido para instaurarse y quedarse. El uso de nuevas vías de comunicación, las competencias que los docentes y estudiantes han adquirido, así como una serie de valores relacionados con el aprendizaje como el fomento de la autonomía, la responsabilidad educativa, la gestión del tiempo, que han sido impulsados por la situación vivida.

BIBLIOGRAFÍA

Arce-Peralta, F. J. (2020). La transición del paradigma educativo hacia nuevos escenarios: COVID-19. *CienciAmérica, 9*(2), 115-119. DOI: http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.285

Almeyda, A., Otero, D., García, A., García, T., Pacheco, A. y García, S. (2020). Impacto psicológico de la Covid-19 en jóvenes que aspiran a ingresar a la Universidad. *Revista cuaba de psicología, 2*(2), 69-83. Recuperado en URL: http://www.psicocuba.uh.cu/index.php/PsicoCuba/article/view/28/pdf

Belmonte, M. L. y Bernárdez-Gómez, A. (2020). Respuesta social al estado de aislamiento por coronavirus, percepciones sobre educación. *Revista Conhecimento Online, 3*, 30-49. DOI: https://doi.org/10.25112/rco.v3i0.2326

Bisquerra, R, (2009). Psicología de las emociones. [Version electrónica], Recuperado en URL: http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf

Carmenate, I. D., Salas, Y. G. y Santander, S. (2020). Confinamiento por la COVID-19, adicciones tecnológicas y salud mental del niño y el adolescente. *Primera jornada virtual de psiquiatría 2020.* Recuperado en URL: http://jvirtualpsiquiatria2020.sld.cu/index.php/jvpsq/2020/paper/viewPaper/43

De Luca, M. P. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. *Análisis Carolina*, 1-12. DOI: https://doi.org/10.33960/AC_33.2020

De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de Covid-19. *Debate Universitario, 8*(16), 67-71. Recuperado en URL: http://200.32.31.164:9999/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/238/242

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. DOI: http://dx.doi.org/10.5093/clysa2020a14

Instituto Nacional de Estadística (2020, 16 de noviembre). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. [Nota de prensa]. Recuperado en URL: https://www.ine.es/prensa/tich_2020.pdf

Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher, 49*(8), 549-565. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X20965918

Laufer, M. (2020). Ciencia y la pandemia Covid-19. *Interciencia, 45*(3), 121. Recuperado en URL: https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2020/03/0B-EDITORIAL_v45n3_es.pdf

López-Cassà, E. y Pérez-Escoda, N. (2020). La influencia de las emociones en la educación ante la Covid-19: El caso de España desde la percepción del profesorado. *Grupo de investigación en orientación psicopedagógica.* Recuperado en URL: http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/173449

Martí-Noguera, J. J. (2020). Sociedad digital: gestión organizacional tras el Covid-19. *Revista Venezolana de Gerencia, 25*(90), 394-401. DOI: https://doi.org/10.37960/rvg.v25i90.32383

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, 29 de enero de 2015, de la 6986 a 7003. Recuperado en URL: https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf

Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, *36*, e00054020. https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020

Pérez, A. y Florido, R. (2003). Posibilidades y limitaciones de Internet como recurso educativo. *Eticanet,* (2), 1-12. Recuperado en URL: http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/Posibilidades+y+limitaciones+de+Internet[1].pdf

Pizarro, R. (2020). Un paso más allá de la Covid-19. *El trimestre económico, 87*(348), 1033-1057. DOI: https://doi.org/10.20430/ete.v87i348.1174

Olivares-Parada, G., Olivares-Parada, P. y Parada-Rico, D. (2021). El contexto de la Covid-19 como espacio para repensar la virtualización educativa por parte de docentes universitarios. *Educación y Humanismo, 23*(40), 1-17. DOI: https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.4276

Rando, E. (2021). La necesaria formación del profesorado universitario ante la docencia virtual. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa,* 24, 47-56. DOI: https://doi.org/10.24310/REJIE.2021.vi24.12137

Rial, A., Gómez, P., Braña, T. y Valera, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de psicología, 30*(2), 642-655. Recuperado en URL: http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v30n2/psico_adolescencia5.pdf

Rodicio-García, M.L., Ríos, M. P., Mosquera-González, 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. DOI: https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006

Rojo, M. y Bonilla, D. (2020). Covid-19: La necesidad de un cambio de paradigma económico y social. *CienciAmérica, 9*(2), 77-88. DOI: http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.288

Serrano, J. (2015). Emociones en el uso de las tecnologías: un análisis de las investigaciones sobre teléfonos móviles. *Observatorio (OBS) Journal* 9(4) 101-112. Recuperado en URL: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5577244

UNESCO (2020). Promoción del bienestar socioemocional de niños y los jóvenes durante la crisis. *Biblioteca digital.* Recuperado de URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa

Villafuerte, J. S., Bello, J. E., Pantaleón, Y. y Bermello, J. O. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. REFCAIE, 8(1), 134-150. Recuperado en URL: http://www.refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214/1986

Wang, W. C. (2019). Exploring the relationship among free-time management, leisure boredom, and internet addiction in undergraduates in Taiwan. *Psychological reports*, *122*(5), 1651-1665. DOI: https://doi.org/10.1177/0033294118789034

EFEITOS DA COVID-19 NO EMPREGO NO SETOR EDUCAÇÃO NO BRASIL.

Mariana Camboim Viola
Universidade Federal de Santa Maria – Brasil. Acadêmico de Ciências Econômicas
nanaviola@hotmail.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7415-9167

Yasmin Dal Lago Nachtigall
Universidade Federal de Santa Maria – Brasil. Acadêmico de Ciências Econômicas
yasminnachtigall@hotmail.com
ORCID https://orcid.org/0000-0002-3877-4269

Ricardo Heli Rondinel Cornejo
Universidade Federal de Santa Maria- Brasil. Professor do Departamento de Economia e Relações Internacionais
ricardo.h.rondinel-cornejo@ufsm.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7998-3721

Daniel Arruda Coronel
Universidade Federal de Santa Maria- Brasil. Professor do Departamento de Economia e Relações Internacionais
daniel.coronel@uol.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0264-6502

RESUMO

A pesquisa teve como tema os efeitos da pandemia de COVID-19 no emprego no setor Educação no Brasil, no ano de dois mil e vinte. Para isso, foi necessário recorrer a indicadores de produção na economia que estão nas contas nacionais do país. A variação do nível de produção tem reflexos no nível de ocupação e desocupação. Visando comparar os efeitos na economia da pandemia da COVID-19 ocorrida em dois mil e vinte, foi necessário voltar às crises recentes de dois mil e quinze e dois mil e dezesseis, nas quais houve queda na produção e aumento dos desocupados. A teoria econômica prevê que uma recessão na economia provoca queda da produção e do nível de emprego. Neste estudo, busca-se analisar como a crise da COVID-19 ocorrida no ano de dois mil e vinte afetou a o setor Educação e a Economia Brasileira. Para isso foram analisados indicadores do Produto Interno Bruto (PIB), de desocupação e ocupação, de emprego, de inflação (preços ao consumidor), de salários reais. Os principais resultados da pesquisa mostram que a crise da Covid -19 foi diferente das crises de dois mil e quinze e dois mil e dezesseis. Nestas últimas, houve uma contração significativa do investimento, o que levou à recessão na economia. Na crise de dois mil e vinte, houve uma retração forte no consumo devido à pandemia. No setor Educação, houve retração dos empregos, principalmente nos subsetores Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior.

Palavras-chave: Pandemia, COVID-19, Educação, Emprego, Desemprego.

JEL: E24 – I20 – I38 – I10 – H75
UNESCO: 531204 – 531706 – 530706 – 530710

EFFECTS OF COVID-19 ON EMPLOYMENT IN THE EDUCATION SECTOR IN BRAZIL.

ABSTRACT

The research had as its theme the effects of the COVID-19 pandemic on employment in the Education sector in Brazil, in the year of two thousand and twenty. For that, it was necessary to resort to production indicators in the economy that are in the country's national accounts. The variation in the level of production has an impact on the level of occupation and unemployment. In order to compare the effects on the economy of the COVID-19 pandemic that occurred in two thousand and twenty, it was necessary to return to the recent crises of two thousand and fifteen and two thousand and sixteen, in which there was a fall in production and an increase in unemployed people. Economic theory predicts that a recession in the economy causes a fall in production and in the level of employment. In this study, we seek to analyze how the COVID-19 crisis that occurred in the year two thousand and twenty affected the Education sector and the Brazilian Economy. For this purpose, indicators of Gross Domestic Product (GDP), unemployment and occupation, employment, inflation (consumer prices) and real wages were analyzed. The main results of the survey show that the Covid -19 crisis was different from the two thousand and fifteen and two thousand and sixteen crises. In the latter, there was a significant contraction in investment, which led to a recession in the economy. In the crisis of two thousand and twenty, there was a strong retraction in consumption due to the pandemic. In the Education sector, there was a retraction of jobs, mainly in the Child Education, Elementary Education and Higher Education subsectors.

Keywords*:* Pandemic, COVID-19, Education, Employment, Unemployment

JEL: E24 – I20 – I38 – I10 – H75

UNESCO: 531204 – 531706 – 530706 – 530710.

EFECTOS DE LA COVID-19 SOBRE EL EMPLEO EN EL SECTOR EDUCACIÓN EN BRASIL.

RESUMEN

La investigación tuvo como tema los efectos de la pandemia COVID-19 sobre el empleo en el sector Educación en Brasil, en el año dos mil veinte. Para eso, fue necesario recurrir a indicadores de producción en la economía que se encuentran en las cuentas nacionales del país. La variación del nivel de producción repercute en el nivel de ocupación y desempleo. Para comparar los efectos en la economía de la pandemia COVID-19 ocurrida en el año dos mil veinte, fue necesario volver a las recientes crisis del dos mil quince y dos mil dieciséis, en las que hubo una caída en producción y aumento de desocupados. La teoría económica predice que una recesión en la economía provoca una caída en la producción y en el nivel de empleo. En este estudio, buscamos analizar cómo la crisis del COVID-19 ocurrida en el año dos mil veinte afectó al sector Educación y la Economía Brasileña. Para ello, se analizaron indicadores de Producto Interno Bruto (PIB), desempleo y ocupación, empleo, inflación (precios al consumidor) y salarios reales. Los principales resultados de la investigación muestran que la crisis de COVID-19 fue diferente a las crisis de dos mil quince y dos mil dieciséis. En ellas se produjo una importante contracción de la inversión, lo que provocó una recesión en la economía. En la crisis del dos mil veinte, hubo una fuerte retracción del consumo debido a la pandemia. En el sector Educación, hubo retracción de puestos de trabajo, principalmente en los subsectores Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Superior.

Palabras clave: Pandemia, COVID-19, Educación, Empleo, Desempleo
JEL: E24 – I20 – I38 – I10 – H75
UNESCO: 531204 – 531706 – 530706 – 530710

INTRODUÇÃO

Aproximadamente em novembro de 2019, na província de Wuhan, na China, foram descobertos os primeiros casos do novo Coronavírus, conhecido como COVID-19. No mês de março de 2019, o Brasil se viu numa situação inusitada. A pandemia da COVID19 tinha chegado ao país. Uma epidemia desconhecida porque não se sabia que tipo de vírus se estava enfrentando. O diferencial do novo vírus foi a contaminação rápida que se daria pela transmissão por pessoas que não apresentavam sintomas, não utilizavam equipamentos de proteção individual (EPIs). O contato próximo e a falta de higiene também poderiam favorecer a propagação do vírus.

Os governos estaduais e municipais iniciaram uma política de manter o distanciamento social, evitar aglomerações de pessoas e usar máscaras de proteção e EPIs, embora o Governo Federal fosse contra essa política. A consequência disso foi que o nível de produção em todos os setores da economia foi diminuindo, em uns mais que em outros. Atividades de serviços foram as mais afetadas. No setor de serviços, está incluída a educação.

A pesquisa tem como tema os efeitos da pandemia de COVID-19 no desemprego no setor Educação, no Brasil, no ano de 2020. Para a análise foi necessário recorrer a indicadores de produção na economia que estão nas contas nacionais do país. A variação do nível de produção tem reflexos no nível de ocupação e desocupação.

Visando comparar os efeitos na economia da pandemia da COVID-19, ocorrida em 2020, foi necessário voltar às crises recentes de 2015 e 2016, nas quais houve queda na produção e aumento dos desocupados.

Para tanto, além desta breve introdução, o presente artigo é constituído por quatro seções. A segunda refere-se a uma revisão bibliográfica que visa abordar, de maneira sucinta, o debate teórico a respeito do desemprego e da situação do mercado de trabalho brasileiro antes da pandemia. Logo a seguir, apresentam-se a metodologia e os indicadores analisados no estudo, além da exposição dos resultados e discussões, e, finalmente, a conclusão.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Um ponto inicial para compreender a dinâmica do emprego e do desemprego é desvendar o que este último termo significa, para, posteriormente, analisar os dados e a realidade na qual se insere. As concepções acerca do desemprego sofreram mutações ao longo do tempo, assim como diversas teorias possuem diferentes explicações de acordo com quais teóricos e escolas de pensamento se formulam tais determinações. Portanto, primeiramente, busca-se apresentar uma breve abordagem histórica acerca do assunto, e, a seguir, apresenta-se uma perspectiva sobre o

desemprego no Brasil.

Debates acerca do desemprego

Nos primórdios do surgimento da ciência econômica - meados do século XVIII – na Europa, ocorria um intenso processo de modificação das bases produtivas, e, neste cenário, em especial, a Inglaterra passava pela Primeira Revolução Industrial. Caracterizada pela modificação da produção manufatureira, tal revolução culminou com a passagem do trabalho artesanal para um trabalho baseado em máquinas e no assalariamento, e essa nova realidade abriu espaço para grandes discussões a respeito não só do emprego da mão de obra, como também da parcela da população que enfrentaria o desemprego.

As transformações provenientes da Revolução Industrial geraram diversas mudanças que afetaram diretamente a realidade do trabalhador, além do modo como era usado o trabalho. Com a ampliação e consolidação do capitalismo, ocorrem modificações não só nos padrões de produção, a fim de atingir maiores lucros e de atender a demanda crescente de novos mercados, mas também no padrão de trabalhador que se demanda.

> [...] a busca por mais produtividade e mais lucratividade se acentuou, favorecendo assim, o avanço tecnológico e a concentração de capitais. Essas mudanças tiveram grande impacto sobre o mundo do trabalho, pois, resultou na diminuição de postos de trabalho [...] A reorganização estrutural tecnológica das empresas em busca de produtividade e competitividade implica altos níveis de desemprego, o que gera insegurança para aqueles que estão empregados, cada um tenta a todo custo manter-se no emprego (BARBARA, 1999, p.30).

No mercado de tarbalho, existe um fluxo contínuo de trabalhadores que diariamente perdem ou abandonam seus ofícios, ao passo que outros indivíduos, anteriormente em situação de desocupação, encontram trabalho, e a fluência de tais acontecimentos determinará a fração de mão de obra desempregada. Dessa forma, a situação de emprego e desemprego apresenta uma dinâmica constantemente interligada. As concepções acerca deste assunto sofrem mutações conforme se alteram os debates de acordo com a época em que se inserem. Com a crise econômica de 1929 e a Grande Depressão que seguiu, as discussões sobre o desemprego eclodiram, dado que o cenário revelou a vulnerabilidade dos trabalhadores (MANKIW, 2018). A fim de retomar o nível ótimo de emprego e renda na economia, há um aprofundamento da análise da política econômica.

> [...] nessa época, o desemprego ainda era entendido pelo *mainstream* da teoria econômica como um fenômeno voluntário (quando o trabalhador recusa o salário resultante do equilíbrio entre a oferta e a procura) ou como um sintoma do funcionamento desequilibrado do mercado de trabalho ocasionado por interferências indevidas na definição dos salários. Não se cogitava que a intervenção do governo fosse necessária para que a economia se mantivesse numa situação

de pleno emprego (PRONI, 2014, p. 7).

Neste sentido, a teoria *mainstream*, ou a corrente de pensamento econômico neoclássica, com sua visão do mercado em equilíbrio ótimo, demonstra que o desemprego é um desequilíbrio no mercado de trabalho, tendo sua principal manifestação no desemprego voluntário, de modo que há total ocupação da população economicamente ativa de um país. Ou seja, o desemprego é tido como uma ocorrência temporária, e, não havendo demais impasses externos, o mercado logo atingirá novamente seu equilíbrio de pleno emprego. Contrapondo-se a estas ideias, emerge a teoria keynesiana, a qual aponta que a economia não funcionava necessariamente no longo prazo em equilíbrio e pleno emprego – ao contrário do que afirmavam os (neo)clássicos, o equilíbrio seria uma exceção inusitada à realidade que se observava (DATHEIN, 2012). A análise keynesiana parte da demanda agregada como determinante-chave, além de considerar a possibilidade do desemprego involuntário, de modo que ações do Governo a fim de retomar o equilíbrio e o nível econômico seriam totalmente justificáveis, uma vez que, em muitos casos, "desempregados não conseguem empregos mesmo oferecendo-se para trabalhar por menores salários que os vigentes no mercado, pois não é o salário real elevado que está determinando o desemprego, mas sim a demanda efetiva muito baixa" (DATHEIN, 2012, p. 126-127).

Sendo o alto nível de emprego uma das variáveis de interesse da política macroeconômica, o entendimento do desemprego abrange também as suas divisões, dentre as quais aponta-se como mais citadas o desemprego sazonal, o friccional, o estrutural e o cíclico. Desemprego sazonal é característico de determinadas épocas do ano, surgindo em decorrência das variações de demanda de trabalho; o friccional ocorre pela saída de empregados em busca de melhores postos de ofício, já o estrutural dá-se quando os trabalhadores em potencial não atingem as necessidades demandadas, principalmente no quesito de qualificação profissional; por fim, o desemprego cíclico se relaciona com as alterações da economia em períodos de expansão ou retração das atividades econômicas (SOBRINHO; MANOLESCU, 2005).

Ainda nesta perspectiva, é a partir do cenário enfrentado em determinada época que ocorrem aprofundamentos e modificações da análise econômica buscando o desenvolvimento de teorias embasadas na realidade enfrentada a fim de que estas possam melhor se adaptar com aquilo que se vivencia. Ao se tratar do desemprego, é importante compreender que este apresenta diversas manifestações, externalizando particularidades de acordo com o local em que se insere, "podendo assumir distintos significados sociais de acordo com os segmentos da população atingidos e os arranjos institucionais para a proteção dos desempregados" (PRONI, 2014). Dado que a desocupação impacta diretamente o rendimento da população e, em consequência disto, o consumo, quando há uma "redução da demanda de trabalhadores; uma parte da população tornar-se-á excessiva e a situação da classe trabalhadora será de grande sofrimento e pobreza" (RICARDO, 1996, p. 288-290). Tendo em vista o potencial do desemprego em influenciar a dinâmica da economia, esta queda de consumo pode induzir em alterações não apenas no bem-estar dos indivíduos, mas também no nível do PIB de um país.

O mercado de trabalho brasileiro

Em países emergentes – como é o caso do Brasil – o desemprego acaba por se tornar um dos problemas mais graves a serem enfrentados. Sobrinho e Manolescu (2005, p. 688) apontam que, nestes países, o mercado de trabalho apresenta características que por vezes influenciam na massa de desempregados, sendo estes aspectos o baixo salário, a disparidade salarial e o desemprego estrutural, consequentes de uma demanda de mão de obra insuficiente e de uma oferta excedente, que é elástica ao baixo nível de remuneração, e também pela ausência da qualificação técnica exigida.

Em decorrência de suas inserções em cenários políticos e econômicos conturbados, os mercados de trabalho da América Latina e do Caribe passaram a presenciar, principalmente a partir da segunda metade de 2010, o aumento na precariedade das relações trabalhistas e um alargamento da massa de desempregados, expondo tais indivíduos a uma maior vulnerabilidade socioeconômica. Circunstancialmente, oportunidades de acesso a empregos produtivos, que proporcionem remunerações justas, inclusão e proteção social, além de direitos trabalhistas, acabam por tornar-se vias que possibilitam o alcance do crescimento econômico, além de facilitarem o atendimento das demandas sociais (OIT, 2020).

No Brasil, o ano de 2015 é tido como um ponto de inflexão no mercado de trabalho. Na primeira metade dos anos 2010, a taxa de desemprego apresentava uma queda contínua, ou seja, os níveis de emprego eram crescentes, e é a partir deste ponto que o cenário se modifica. Políticas de ajuste adotadas no período provocaram uma forte recessão econômica no país, acarretando a redução da mão de obra ocupada bem como afetando os salários recebidos pelos trabalhadores. Neste momento – em meados dos anos 2010 – a relação entre dívida pública e PIB encontrava-se elevada, de modo que havia dificuldades em reduzir as despesas a fim de conter o endividamento, logo, apesar dos sinais de desaquecimento da economia brasileira que já eram percebidos, a proposta econômica centrou-se na austeridade fiscal. A fim de cortar os gastos e elevar o patamar de crescimento econômico, ocorreram reformas na previdência, a instauração do teto de gastos, além de modificações no mercado de trabalho (POCHMANN, 2015).

Contudo, apesar dos esforços, a taxa de desocupação, que variava ao redor de 7% no início de 2014, atingiu seu ápice nos primeiros meses de 2017, quando ultrapassou a marca dos 13%, período no qual o número de desempregados no Brasil aumentou em mais de 100%, atingindo 13 milhões de pessoas. Além disso, é possível verificar que o mercado de trabalho brasileiro apresentava certa tendência de concentração das ocupações no setor de serviços, em detrimento da agropecuária e da indústria em geral (MATTEI; HEINEN, 2020).

> A contínua redução industrial e o crescimento menor dos serviços têm ampliado o desemprego e a insegurança no trabalho, pois, com a redução de postos de trabalho, a qualidade desses empregos afasta-se dos padrões desejáveis, aumentando, assim, o trabalho precário, com a consequente ampliação das desigualdades sociais, da pobreza e da exclusão (BARBARA, 1999, p.33).

Desta maneira, os impactos gerados com o desemprego acabam sendo aprofundados para os grupos de trabalhadores mais vulneráveis, que possuem pouca ou nenhuma assistência socioeconômica. Ao se deparar com os eventos danosos provocados pela pandemia, o mercado de trabalho brasileiro, que já se encontrava enfraquecido, apresentava potencial de ser severamente afetado.

METODOLOGIA

O estudo sobre os efeitos da pandemia da COVID-19 no nível de emprego, no setor Educação, apresenta caráter explicativo. Buscou-se conectar a relação entre o comportamento do PIB, a variação do nível de desocupados e ocupados, a variação do nível emprego e a variação dos preços ao consumidor, na economia brasileira e, mais especificamente, no setor Educação.

Do ponto de vista temporal, foi feita uma comparação entre as crises de 2015 e 2016, e a crise da pandemia da Covid19 ocorrida em 2020. Embora os motivos das crises sejam diferentes, buscou-se investigar se os reflexos dessas crise no setor Educação foi o mesmo.

Além da pesquisa bibliográfica, utilizou-se como procedimento metodológico a análise de dados secundários sobre as variações do Produto Interno Bruto (PIB), os desocupados e ocupados, do nível emprego e dos preços ao consumidor com dados da pesquisa.

Os dados sobre comportamento do PIB foram coletados no Sistema de Contas Trimestrais do IBGE e organizados por setores e subsetores e pelos componentes do PIB.

Os dados sobre o percentual de ocupados e desocupados em relação ao total de pessoas em idade de trabalhar (de 14 anos ou mais de idade) e o percentual de desocupados em relação às pessoas na força de trabalho (ocupados e desocupados) foram coletados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Os dados sobre variação do emprego formal foram coletados no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED). O CAGED, no ano de 2020, teve uma modificação metodológica. O Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) foi substituído pelo Sistema de Escrituração Digital das Obrigações Fiscais, Previdenciárias e Trabalhistas (eSocial) para parte das empresas. Face a esta mudança, as comparações dos dados, a partir de 2020, devem ser feitas com ressalvas em relação aos dados do CAGED anteriores a 2020.

Os dados sobre a inflaçao são do Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) do IBGE eforam coletados por grupos e subgrupos para saber qual a variação dos preços dos itens referentes à Educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A crise sanitária decorrente da pandemia da COVID-19, anunciada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, teve consequências não apenas na saúde pública, mas também foi acompanhada por uma crise social, política e econômica. Os trabalhadores foram

amplamente prejudicados em decorrência da necessidade de uma nova dinâmica na sociedade: o isolamento social e, eventualmente, os lockdowns1, essenciais à contenção do vírus, levaram a economia mundial a uma situação de recessão em 2020.

Ao contrário dos países desenvolvidos, os países emergentes denotam menor flexibilidade em termos de trabalho remoto, de modo que apresentam restrições à implementação de medidas de contenção e combate à COVID-19, intensificando os efeitos da desaceleração econômica e criando desafios no mercado de trabalho. Desta maneira, desempregados e trabalhadores – principalmente aqueles inseridos no setor informal – nestes países foram afetados de maneira mais profunda do que em outras crises presenciadas (OIT,2020). Assim sendo, tanto o Brasil quanto os demais países sofreram com efeitos no mercado de trabalho resultantes da pandemia.

Neste contexto, a pandemia da COVID19 passou a requerer ações do Estado a fim de atenuar as consequências adversas provocadas pela pandemia, em especial no mercado de trabalho, já que “Essa população precisará ser assistida com políticas voltadas a protegê-la da fome e da pobreza, ou seja, necessitará ser inserida numa rede de proteção social” (COSTA, 2020, p. 972). No Brasil, as principais medidas adotadas pelo governo foram direcionadas à expansão do consumo, visto que, neste período atípico, “o elevado nível de desemprego e o baixo grau de utilização da capacidade na indústria, sinalizam para uma demanda agregada reprimida” (FEIJO, 2020, p. 5). Além disso, foi adotada uma política de transferência de renda, chamada de Auxílio Emergencial, visando a manter a sobrevivência da população. O Governo Federal liberou linhas de crédito subsidiadas para pequenas e médias empresas a fim de garantir a folha de pagamento - Programa Emergencial de Suporte a Empregos - bem como um Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda, que apostou na redução da jornada de trabalho e do salário, buscando manter o vínculo empregatício.

Dadas as condições de aumento persistente do desemprego e da informalidade no mercado de trabalho brasileiro, as medidas implementadas de distanciamento e trabalho a distância para a contenção da crise sanitária afetaram diretamente o nível de produção da economia e, em consequência disso, também o emprego dos trabalhadores, assim a redução das atividades econômicas fez com que a desocupação aumentasse.

A pandemia da COVID-19 afetou a ocupação e desocupação de trabalhadores no país. Neste sentido, foi realizada uma comparação de como foi afetado o emprego e o desemprego nas crises dos anos 2015 e 2016 com a pandemia da COVID-19, em 2020.

No Gráfico 1, apresentado no final do trabalho, mostra-se que o percentual de ocupados e desocupados, em relação ao total de pessoas em idade de trabalhar (de 14 anos ou mais de idade) no Brasil, oscilava entre 61% e 62%, entre 2012 e 2019. Entretanto, no ano de 2020, esse percentual caiu para 55% e 56%. Não aumentou somente o número de desocupados, pois alguns deles deixaram de ser desocupados por não procurar mais empregos. Nas crises de 2015 e 2016, o número de desocupados aumentou significativamente, porém o percentual de ocupados e desocupados em relação ao total de pessoas em idade de trabalhar se manteve mais ou menos

estável entre 61% e 62%. O diferencial do ano de 2020 é que, com a pandemia da Covid -19, muitos trabalhadores ocupados perderam o emprego e não o procuraram mais porque não havia mesmo. As políticas sociais de concessão de auxílio emergencial aos mais pobres e desempregados contribuíram, em muito, para este fenômeno evidenciado no Gráfico 1.

A situação na qual se encontravam os trabalhadores brasileiros no período antecedente à crise da COVID-19 já não era favorável. O setor informal de trabalho aglutinador de uma diversidade de trabalhadores que por vezes encontram limitações nas condições de seguridade social e condições mínimas de trabalho (VASCONCELOS; TARGINO, 2015), enquanto o setor formal abrange aqueles trabalhadores que possuem algum tipo de contrato – seja pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ou pelo Estatuto do Servidor Público, “em 2019, além do desemprego atingir o patamar de 11,9%, 41,1% da população ocupada estava em situação de informalidade – maior contingente desde 2016” (PESSOA, 2020, p. 59). Ou seja, além do desemprego, os trabalhadores enfrentavam também a informalidade no mercado de trabalho.

O percentual de desocupados, em relação às pessoas na força de trabalho (ocupados e desocupados), entre 2012 e 2014, manteve-se entre 6,5% e 8,0% (ver o Gráfico 2). Esse percentual aumentou nas crises de 2015 e 2016, passando de 6,5% para 13,5%, com isso houve quase uma duplicação do percentual de desocupados. Entre 2017 e 2019, caiu o percentual de desocupados com pequena recuperação do crescimento econômico. Entretanto, no ano de 2020, o percentual de desocupados chegou a 14,5%. Desse modo, pode-se concluir que, do ponto de vista da desocupação, o ano de 2020, ano da pandemia da COVID-19, foi ruim para o emprego, porém, nas crises de 2015 e 2016, o percentual de desocupados duplicou.

O desemprego, no final do ano de 2019 (ver o Gráfico 2), registrava a taxa de 11% de desocupados, população apta a exercer algum tipo de ofício formal ou informal, mas que não possuía nenhuma ocupação. Esta taxa manteve-se crescente, e, a partir do terceiro trimestre móvel de 2020, salta um ponto percentual, atingindo 12% de desocupados. O nível de desemprego não se atenua, alcançando seu pico em 14,6%. O último trimestre móvel aponta uma pequena redução, contudo, é perceptível a influência que o atual cenário pandêmico está exercendo sobre o mercado de trabalho. Costa (2020) aponta que, em um cenário pandêmico, os mais afetados acabam sendo os desempregados e os trabalhadores informalizados, já que estes possuem rendimentos baixos e irregulares e, por conseguinte, não têm acesso a sistemas de saúde privados e sistemas de proteção social ligados à carteira de trabalho assinada, em especial o seguro-desemprego e a licença médica.

O aumento no percentual de desocupados é uma consequência da diminuição do nível de atividade econômica. Nos anos de 2015, 2016 e 2020, houve retração da atividade econômica. Entretanto, existe uma diferença entre uma crise provocada pela queda do investimento e rentabilidade do capital e uma provocada por uma queda no consumo. Conforme se observa na Tabela 1, enquanto nas crises de 2015 e 2016 a taxa de investimento (formação bruta de capital fixo) caiu entre 12% e 14%, na crise de 2020 (COVID-19), o investimento apenas se retraiu em -0,8%. Em contraposição, na recessão de 2020, foi mais forte a queda no PIB do que em 2015 e 2016, porém foi uma recessão por queda do consumo das famílias (-5,5%) e do governo (-4,7%).

Na crise de 2020, COVID-19, o maior impacto ocorreu sobre os serviços. A retração do consumo se deu em subsetores como transporte, armazenagem e correio, que teve uma retração de 9,2% (ver a Tabela 1) e outras atividades de serviços (-12,2%). O setor Educação, objeto da pesquisa, está incluído no subsetor Administração, Defesa, Saúde e Educação públicas e Seguridade Social, sendo que, em 2020, a queda foi de 4,7%, menor porque o subsetor de Saúde Pública está incluído nesse grupo.

O comportamento dos preços ao consumidor também foi diferente nas crises de 2015 e 2016 e na crise de 2020 (COVID19). Veja-se, na Tabela 2, que os preços no Grupo Educação, nos anos de 2015 e 2016, aumentaram mais que os índices gerais de cada ano. Entretanto, na crise de 2020, os preços no grupo Educação aumentam em 1,1%, para uma inflação anual de 4,5%. Alguns subsetores do grupo Educação apresentaram quedas nos preços: Ensino Superior (-0,7%), Pós-graduação (-4,7%) e Cursos de Idioma (-0,7%).

A elevação de 1,1% dos preços no grupo Educação, quando a inflação anual foi de 4,5%, é um reflexo da redução do consumo de serviços, da necessidade do isolamento social, recomendado pelos governos estaduais e municipais. Em contraposição a isso, o grupo de Alimentação e Bebidas aumentou em 14,1% em consequência da retração na produção e na oferta de alimentos e da desvalorização do real. A moeda nacional, em relação às moedas estrangeiras, apresentou uma desvalorização nominal de 29,5% e uma desvalorização da taxa de câmbio efetiva real de 27,8%2.

O emprego, no setor formal no setor Educação, foi um dos afetados pela recessão de 2020. Na Tabela 3, pode-se observar que o setor de Serviços teve uma perda de 132 mil empregos, sendo que o subsetor Educação apresentou uma queda de 72 mil empregos. O subsetor Alojamento e Alimentação teve a maior diminuição de 267 mil empregos, o mais afetado pela diminuição das possibilidades de turismo nacional e alimentação em restaurantes. No ano de 2020, ainda, o subsetor Saúde Humana apresentou uma criação de 110 mil empregos, isso vinculado ao aumento na demanda de vagas nos hospitais para atender pacientes com Covid19.

Nas crises de 2015 e 2016, o subsetor Educação não foi muito afetado porque foram mantidas as atividades em ensino nos três níveis, Fundamental, Médio e Superior. Chama a atenção (ver Tabela 3) que o número total de empregos perdidos nas crises de 2015 e 2016 (-1,5 e -1,3 milhão, respectivamente) seja maior que em 2020. Uma explicação para isso é que houve mudança da metodologia de levantamento de informações no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED). Em 2020, foi criado o Novo CAGED e houve mudança da metodologia de coleta das informações. Com a mudança de metodologia, poderiam estar ocorrendo subnotificações nos desempregados, ou seja, nem todas as vagas de desempregados estariam sendo informadas ao sistema3.

Nas crises de 2015 e 2016, a recessão ocorreu em todos os setores da economia, houve perdas de empregos na Indústria de Transformação, na Construção Civil, no Comércio, nos Serviços e na Administração Pública (Ver a Tabela 3). Na Crise 2020, pelos dados do Novo CAGED, o Comércio não teria tido perda de vagas de emprego. Isto contradiz algo que é apresentado pelo IBGE

nos dados sobre crescimento do PIB, nesse ano. Na Tabela 1, pode-se observar que o Comércio teve uma queda de 3,1% no volume de atividades, logo, por dedução, os empregos também deveriam ter caído.

Segundo dados do novo CAGED, apresentados na Tabela 4, em 2020, os subsetores que mais teriam perdido empregos formais são os de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com uma perda de 21 mil vagas, e, de outro lado, o de Ensino Superior, perdendo 29 mil vagas. Ao todo, os cinco setores que compõem o setor Educação perderam vagas de emprego, porém uns subsetores foram mais afetados que outros. No Ensino Superior, existe uma grande participação de Instituições de Ensino Superior privadas, as quais contratam professores por tempo de trabalho que são facilmente demitidos. Na Educação Infantil e no Ensino fundamental, a maior oferta de vagas é dos municípios, e os professores têm uma maior estabilidade, entretanto a demanda de docentes de Ensino Fundamental e Médio é muito maior que a de docentes do Ensino Superior.

A perda de empregos no setor Educação, no ano de 2020, por causa da Covid19, foi muito acentuada nos meses de março até julho. No Gráfico 3, pode-se observar que, de março a dezembro, houve perdas de vagas de emprego. Já no total de empregos para todos os setores, a partir de julho e até novembro, houve ganho positivo de empregos. A suspensão das aulas presenciais provocou uma perda relativa maior de empregos no setor Educação.

Em relação aos salários dos trabalhadores, no Gráfico 4, pode-se constatar que, nas crises de 2015 e 2016, houve uma redução do salário médio real. Em 2017, houve uma recuperação, mas, a partir desse ano, nos anos seguintes 2018 e 2019, o salário médio real continuou caindo.

O salário médio real dos admitidos no setor formal, desde abril de 2020, apresentou quedas, conforme se pode apreciar no Gráfico 5. De abril até dezembro, a queda no salário real foi de 9% aproximadamente. No setor Educação, não existe essa informação disponível no Novo CAGED para o ano de 2020, mas se pode deduzir que o mais provável é que os novos admitidos tenham ingressado no mercado com salários inferiores aos demitidos. Esse comportamento o CAGED vem mostrando em toda sua série histórica.

CONCLUSÃO

A partir da análise realizada foi possível concluir que a crise da COVID 19 teve efeitos negativos no nível de desocupação e ocupação devido à diminuição do nível das atividades econômicas de produção de bens e serviços.

Devido ao controle de circulação de pessoas em função das medidas de distanciamento, necessárias para contenção do vírus, houve uma diminuição direta no nível de demanda agregada da economia. Com uma redução no consumo das famílias e do consumo do governo, em decorrência da demanda retraída, houve uma diminuição no PIB global, afetando sobretudo o setor de serviços. Em função disso, as empresas tiveram de apurar meios para restringir os custos, tais como demitir funcionários e reduzir a jornada de trabalho ou salários. Neste contexto, o Governo Federal buscou abrandar os efeitos através de políticas voltadas a manter o emprego.

O setor Serviços foi afetado tanto do ponto de vista da produção (PIB) quanto dos empregos. Dentro do setor serviços, o setor Educação foi afetado com a queda na produção e no emprego. Foi constado que no setor Educação houve em 2020 uma perda significativa de empregos ao contrário dos anos 2015 e 2016 quando emprego foi pouco afetado. Neste setor, os subsetores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior foram os mais afetados com a perda de empregos.

Os níveis de salários reais dos trabalhadores admitidos em 2020 continuaram caindo, fato que já estava ocorrendo desde anos anteriores. Sobre os salários no setor Educação, o mais provável é que tenham caído em face da diminuição do nível de atividades e da perda de empregos.

A crise da Covid19, ocorrida em 2020, foi diferente das crises de 2015 e 2016. Nestas últimas, houve uma contração significativa do investimento, o que levou à recessão na economia. Na crise de 2020, houve uma retração forte no consumo devido à pandemia. No setor Educação, os preços dos subgrupos Ensino Superior, Pós-Graduação e Cursos de Idiomas houve deflação (queda nos preços) no ano de 2020.

O incremento no percentual de desocupados, no ano de 2020, foi inferior (4,5%) àquele registrado nas crises de 2015 e 2016 (7%). O diferencial pode ser explicado pelas políticas compensatórias de auxílio emergencial, de manutenção de empregos com a redução de salários e de subsídios concedidos pelo Governo.

REFERÊNCIAS

Barbara, M. M. (1999). Reestruturação produtiva, qualificação e desemprego: percepção e sofrimento do trabalhador. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, 19(1), 30-49.

https://doi.org/10.1590/S1414-98931999000100004

Costa, S. S. (2020). Pandemia e desemprego no Brasil. *Revista de Administração Pública*, 54(40), 969-978. http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220200170

Dathein, R. (2012). Teorias econômicas e políticas contra o desemprego. *Pesquisa & Debate. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política*. 16(1), 1-33. https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/11892

Feijo, C. (2020). A crise da pandemia e a economia brasileira: uma depressão encomendada. *Boletim Finde.* 1(1), 2-9. http://finde.uff.br/wp-content/uploads/sites/43/2020/10/Relatorio-01-ISNN.pdf

IBGE (2021a). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatistica. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua).* https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?=&t=series-historicas

IBGE (2021b). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatistica. *Sistema de Contas Trimestrais do IBGE*. https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9300-contas-nacionaistrimestrais.html?=&t=resultados&utm_source=landing&utm_medium-

=explica&utm_campaign=pib#evolucao-taxa.

IBGE (2021c). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatistica. *Índice Preços ao Consumidor Amplo.* https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precos-e-custos/9256-indice-nacional-de-precos-ao-consumidor-amplo.html?=&t=series-historicas.

IPEA (2021). Instituto de Pesquisa Economica Aplicada. *IPEAdata.* http://www.ipeadatagov.br/Default.aspx

Mankiw, N. G. (2018) *Macroeconomia.* Editora Livros Técnicos Científicos.

Mattei, L.; Heinen, V. L. (2020). Impactos da crise da COVID-19 no mercado detrabalho brasileiro. *Política Econômica*. 40(4), p. 647-668. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101315720200004006 47&lng=en&nrm=iso

ME (2019). Ministério de Economia. Secretaria Especial de Previdência e Trabalho. *Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED)*. https://bi.mte.gov.br-/bgcaged/

ME (2020). Ministério de Economia. Secretaria Especial de Previdência e Trabalho. *Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), Novo CAGED*. http://pdet.mte.gov.br/novo-caged

OIT (2020). Organização Internacional do Trabalho. *Um ligeiro aumento do desemprego na América Latina e no Caribe, que pode piorar em 2020*. https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_735505/lang--pt/index.htm

Pessoa, L. (2020). O serviço de saúde em tempos de pandemia: os impactos da política de austeridade sobre o setor. *Boletim Finde*. 1(x), p. 55-61. http://finde.uff.br/wp-content/uploads/sites/43/2020/10/Relatorio-01-ISNN.pdf

Pochmann, M. (2015). Ajuste econômico e desemprego recente no Brasil metropolitano. *Estudos Avançados*. 29(85), p. 7-19. Em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142015000300002 & script=sci_arttext

Proni, M. W. (2014). O desemprego na história do pensamento econômico. *Revista da ABET*. 13(1). https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/abet/article/view/24864/13624

Ricardo, D. (1996). *Princípios de economia política e tributação*. Editora Nova Cultural.

Sobrinho, M. M.; Monolescu, F. M. K. (2005). O desemprego nas principais capitais do Brasil. IX Encontro latino-americano de iniciação científica e V Encontro latino-americano de pós-graduação. Anais eletrônicos, p. 687- 690. http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2005/inic/06.htm

VALOR ECONÓMICO (2020). Caged surpreende, mas analistas apontam risco de subnotificação de demissões. *Jornal Valor Econômico*.https://valor.globo.com/brasil/noticia-/2020/08/22/-caged-

surpreende-mas-analistas-apontam-risco-de-subnotificacao-de-demissoes.ghtml

Vasconcelos, E. A. S.; Targino, I. (2015) A informalidade no mercado de trabalho brasileiro: 1993-2013. *Revista da ABET*. 14(1). https://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/view/25705/13881

NOTAS AO FINAL

1 Do inglês “confinamentos”, onde o trânsito de indivíduos nas ruas e espaços públicos é totalmente restrito, sendo exceção os trabalhadores de áreas essenciais, tais como saúde, segurança e supermercados, sendo adotada para conter a disseminação de vírus de maneira mais rápida e eficaz.

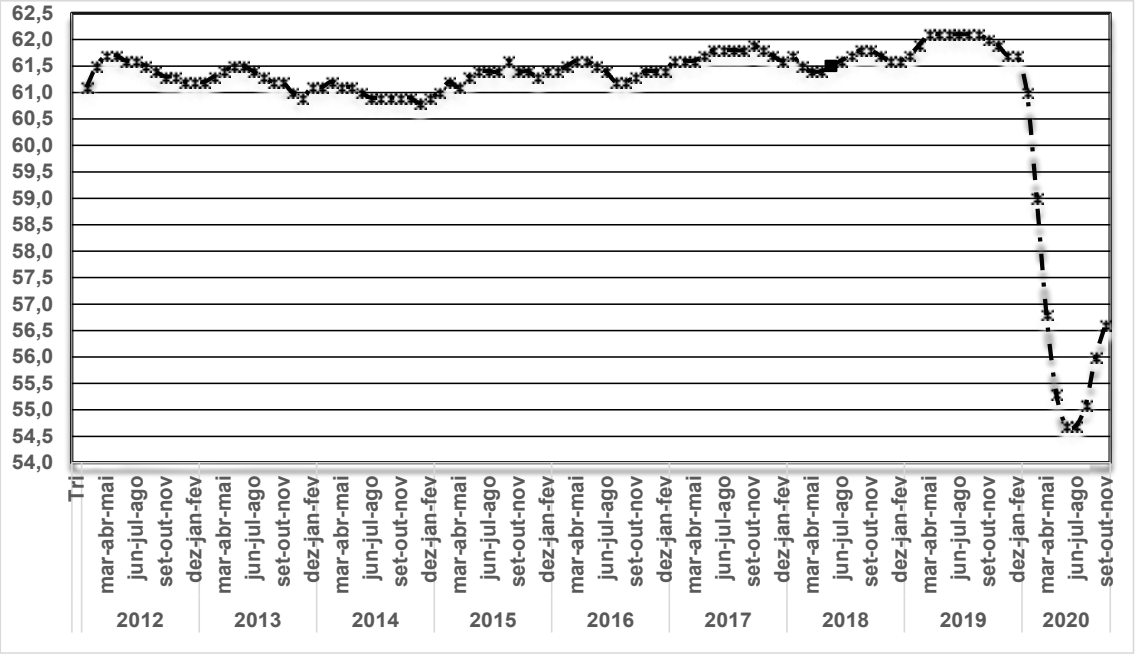
2 Foi considerada na variação nominal a variação da taxa de câmbio R$/US$ entre 01/01/2020 e 31/12/2020, ponta a ponta. No conceito de taxa de câmbio efetiva real (TCER) foi considerado a TCER INPC exportações, calculado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Os dados estão disponíveis em IPEA (2021).

3 De acordo com matéria publicada no Jornal Valor Econômico em 22/08/2020, Economistas apontam que o número de demissões, está muito abaixo da média, como um ponto de atenção que pode distorcer o saldo de empregos. Os desligamentos passaram de uma faixa de 1,3 milhão a 1,5 milhão, em 2019, para valores em torno de 900 mil entre junho e julho de 2020. Nem no melhor momento do mercado de trabalho, em 2014, esse número ficou abaixo de um milhão.

GRÁFICOS

Gráfico 1

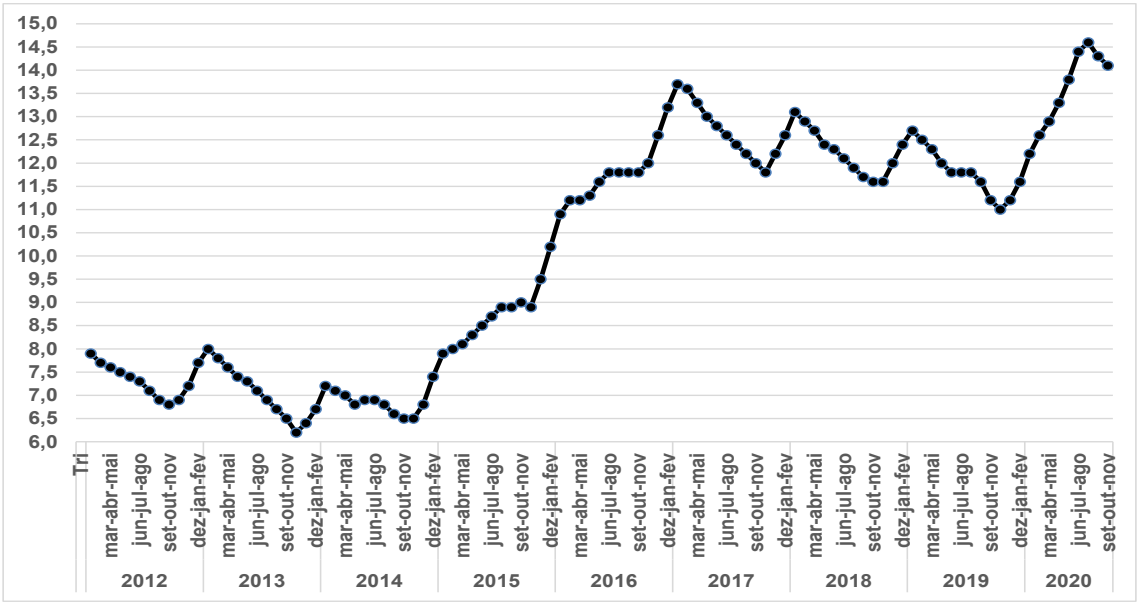
Brasil: Percentual de ocupados e desocupados em relação ao total de pessoas em idade de trabalhar (de 14 anos ou mais de idade)



Nota: Os dados são de IBGE (2021a).

Gráfico – 2

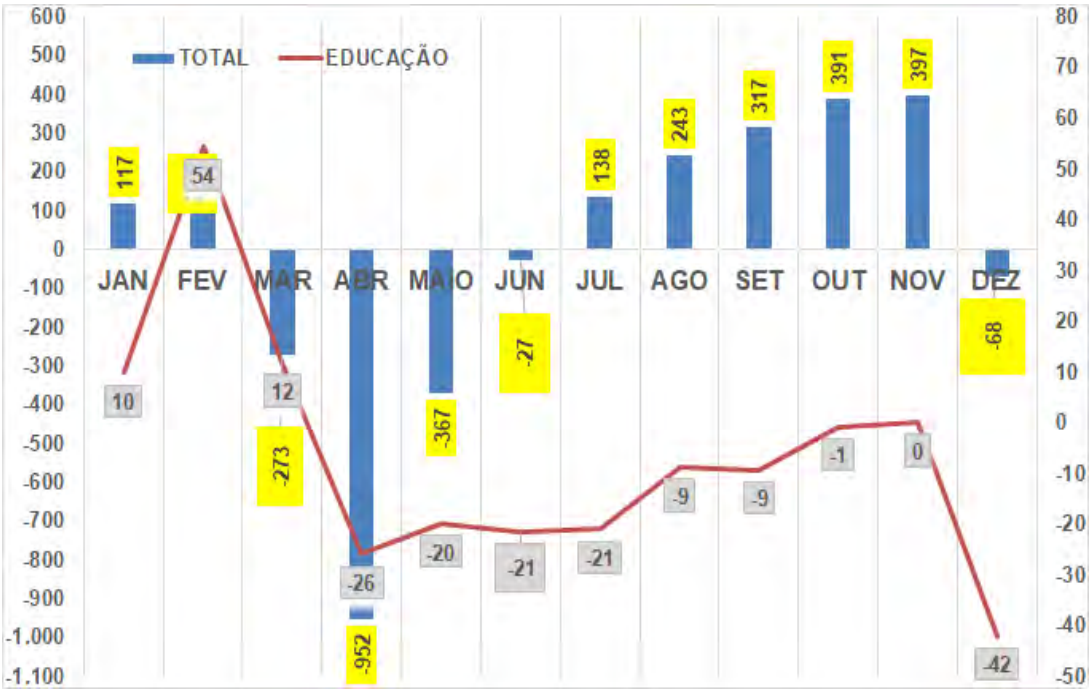
Brasil: Percentual de desocupados em relação às pessoas na força de trabalho (ocupados e desocupados)



Nota: Os dados são de IBGE (2021a).

Gráfico – 3

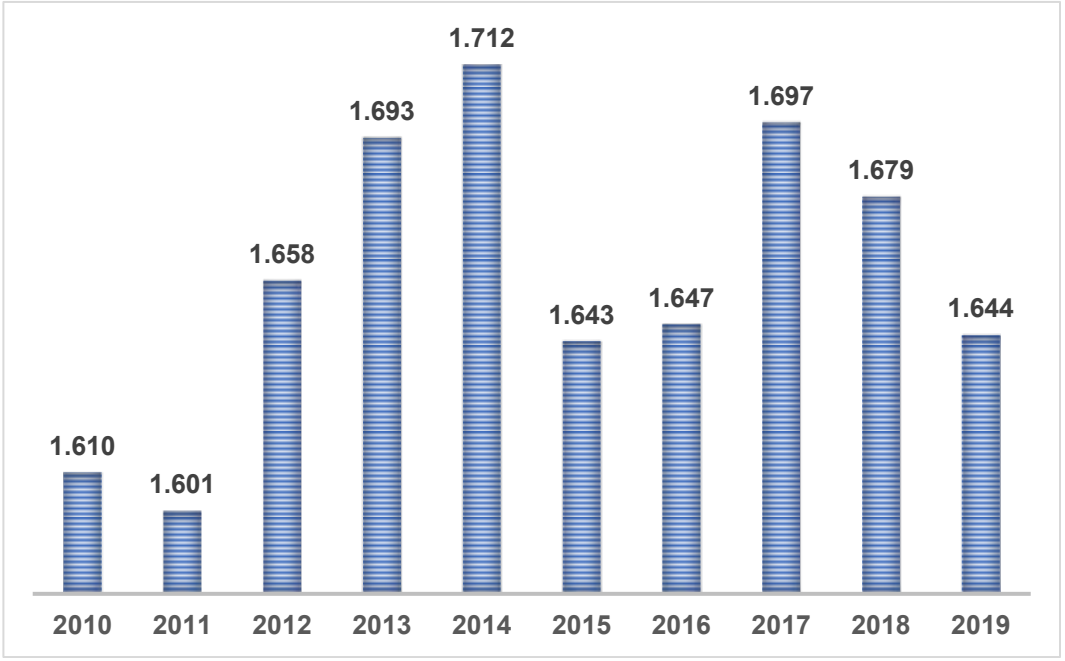
Brasil: Variação mensal do nível de emprego no mercado formal por meses em 2020



Nota: Os dados são de ME (2020).

Gráfico – 4

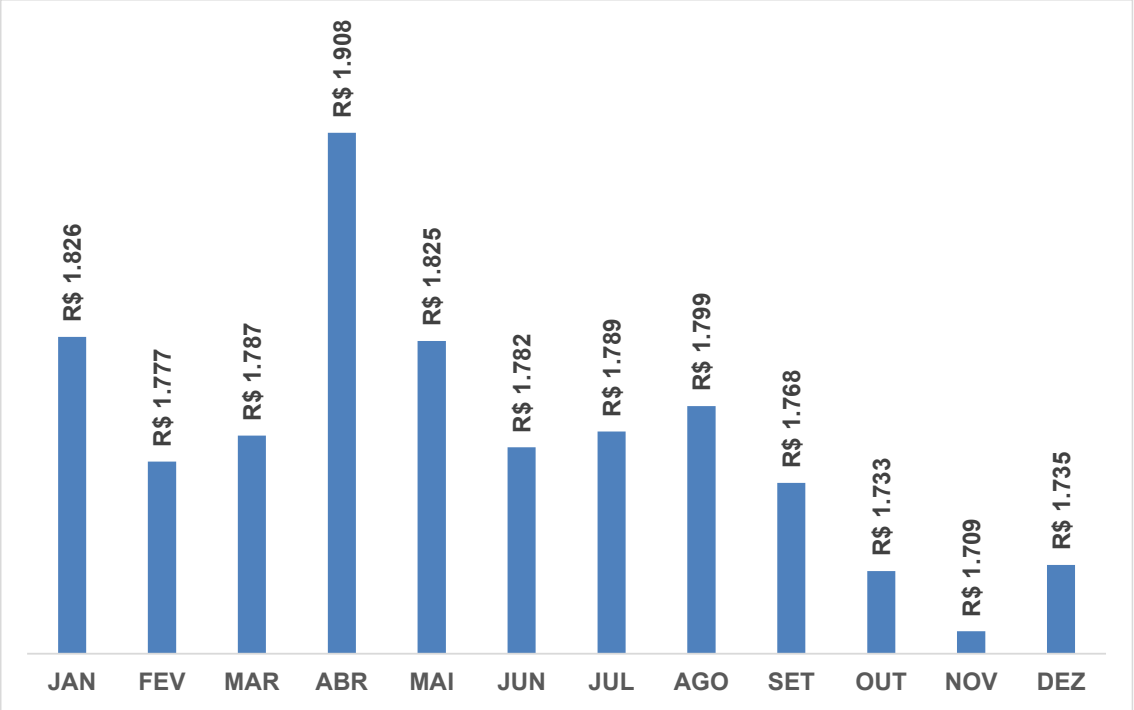
Brasil: Salário médio real de trabalhadores do setor educação de 2010 a 2019, em reais (R$) a preços médios de 2020.



Nota: Os dados são de ME (2019).

Gráfico – 5

Brasil: Salário médio real de admitidos no mercado formal de trabalho em 2020



Nota: Os dados são de ME (2020).

TABELAS

Tabela 1

Brasil: Variação percentual do PIB, por setores e subsetores e por componentes do PIB, de 2015.2016 e 2020.

SETORES E PIB GLOBAL	SUBSETORES E COMPONENTES DO PIB	2015	2016	2020
AGROPECUÁRIA	TOTAL	3,3	-5,2	2,0
INDÚSTRIA	TOTAL	-5,8	-4,6	-3,5
	Indústrias extrativas	5,7	-1,2	1,3
	Indústrias de transformação	-8,5	-4,8	**-4,3**
	Eletricidade e gás, água, esgoto, ativ. de gestão de resíduos	-0,4	6,5	-0,4
	Construção	-9,0	-10,0	-7,0
SERVIÇOS	TOTAL	-2,7	-2,2	**-4,5**
	Comércio	-7,3	-6,6	**-3,1**
	Transporte, armazenagem e correio	-4,3	-5,6	**-9,2**
	Informação e comunicação	-0,9	-2,0	-0,2
	Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados	-1,2	-3,4	4,0
	Atividades Imobiliárias	-0,4	0,2	2,5
	Outras atividades de serviços	-3,7	-1,3	**-12,1**
	Adm., defesa, saúde e educação públicas e seguridade social	0,2	0,3	**-4,7**
	PIB GLOBAL	**-3,5**	**-3,3**	**-4,1**
	Consumo das Famílias	-3,2	-3,8	**-5,5**
	Consumo do Governo	-1,4	0,2	**-4,7**
	Formação Bruta de Capital Fixo	-13,9	-12,1	-0,8
	Exportação	6,8	0,9	-1,8
	Importação	-14,2	-10,3	-10,0

Nota: Os dados são de IBGE (2021b).

Tabela 2

Brasil: Índice de Preços ao Consumidor Amplo, Geral, Grupo e Subgrupo, anos 2015, 2016 e 2020 (valores em percentual)

Geral, grupo, subgrupo	2015	2016	2020
Índice geral	**10,7**	**6,3**	**4,5**
1.Alimentação e bebidas	12,0	8,6	14,1
2.Habitação	18,3	2,9	5,3
3.Artigos de residência	5,4	3,4	6,0
4.Vestuário	4,5	3,6	**-1,1**
5.Transportes	10,2	4,2	1,0
6.Saúde e cuidados pessoais	9,2	11,0	1,5
7.Despesas pessoais	9,5	8,0	1,0
8.Educação	**9,3**	**8,9**	**1,1**
8.1 Cursos regulares	9,2	9,1	1,1
Creche	15,8	9,1	3,2
Educação infantil	10,5	11,9	0,9
Ensino fundamental	10,4	11,3	3,7
Ensino médio	10,3	10,9	5,1
Ensino superior	8,5	7,9	**-0,7**
Pós-graduação	6,2	4,6	**-4,7**
8.2 Cursos diversos	10,3	7,1	1,3
Curso preparatório	12,9	10,0	1,2
Curso técnico	6,6	6,0	1,4
Curso de idioma	13,8	8,0	**-0,7**
Curso de informática	10,8	6,0	3,5
Atividades físicas	5,7	4,8	2,7

Nota: Os dados são de IBGE (2021c).

Tabela 3

BRASIL - Variação do emprego formal por setores e subsetores nos anos de 2015, 1016 e 2020

Setores/Subsetores	2015	2016	2020
Total	**-1.542.371**	**-1.321.994**	**142.960**
Indústria de Transformação	-608.878	-322.509	90.013
Construção Civil	-416.959	-358.678	112.114
Comércio	-218.650	-204.372	8.130
Serviços	-276.054	-390.105	-132.584
Transportes e Comunicações	-72.579	-91.176	-54.748
Alojamento e alimentação	-78.776	-129.234	-267.920
Saúde humana	50.687	39.759	110.799
Educação	**477**	**-12.579**	**-72.205**
Administração Pública	-9.238	-8.643	-5.058

Nota: Os dados são de ME 2019) e ME 2020).

Tabela 4

BRASIL - Variação do emprego formal no ano de 2020

Setores de atividade	Variação anual
Total	**142.690**
1 . Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura	**61.637**
2. Indústria geral	**95.588**
Indústrias de Transformação	90.013
3 Construção	**112.174**
4 .Comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas	**8.130**
5. Serviços	**-132.584**
Transporte, armazenagem e correio	**-54.748**
Alojamento e alimentação	**-267.920**
Informação, comunicação e atividades financeiras, imobiliárias, profissionais e administrativas	**208.324**
Administração pública, defesa e seguridade social, educação, saúde humana e serviços sociais	**33.536**
Administração Pública, Defesa e Seguridade Social	-5.058
Educação	-72.205
Saúde Humana e Serviços Sociais	110.799
Outros serviços	**-51.776**
Artes, Cultura, Esporte e Recreação	-26.818
Outras Atividades de Serviços	-25.051
6. Não identificados	**-2.255**

Nota: Fonte ME (2020).

Tabela 5

BRASIL - Variação do emprego formal no setor educação e subsetores ano de 2020

Setor educação e sub-setores	Variação anual
Total no setor Educação	**-72.205**
1 . Atividades de apoio a educação	**-5.007**
2. Educação infantil e ensino fundamental	**-21.959**
2.1 Creche	-3.592
2.2 Pré-escola	-9.593
2.3 Ensino fundamental	-8.774
3. Educação profissional de nível técnico e tecnológico	**-1.709**
4. Ensino Superior	**-29.513**
4.1 Gradução	-11.859
4.2 Graduação e pós-graduação	-11.132
4.3 Pós-graduação e extensão	-2.522
5. Ensino médio	**-2.888**
6. Outras atividades de ensino	**-11.129**

Nota: Os dados são de ME (2020).

INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ALUMNADO TEA EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO.

José Santiago Álvarez Muñoz
Universidad de Murcia
Dr. en Educación
Josesantiago.alvarez@um.es
https://orcid.org/0000-0002-9740-6175

Mª Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia
Dra. en Pedagogía
Mangeles@um.es
https://orcid.org/0000-0002-3617-215X

RESUMEN

El docente del nuevo milenio ha de enfrentarse a multitud de desafíos los cuales ponen a prueba a la educación debiendo actuar con grandes respuestas ante situaciones excepcionales. Por lo cual, ante la prevención de la vivencia de una situación de educación a distancia, se elabora un plan de contingencia que específica la planificación semanal durante 8 semanas en 7 alumnos con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista pertenecientes a una unidad de aula abierta de un centro de titularidad pública ubicado en un municipio del Campo de Cartagena. Se aglutinan actividades que componen rutinas, refuerzo curricular, dramatización, actividades en familia, juegos y dinámicas de grupo. Evaluadas desde diferentes instrumentos que contemplan la enseñanza y aprendizaje desde la participación en ello de los alumnos, docentes y padres. Se constata la motivación, interés y participación que despierta en el alumnado incrementando sus habilidades ejecutivas, comunicativas y sociales, no obstante, la participación de los padres resulta deficiente.

Palabras clave: autismo; educación primaria; educación virtual; nuevas tecnologías; plan de contingencia.

EDUCATIONAL INTERVENTION FOR TEENS WITH AUTISM IN TIMES OF CONFINEMENT.

ABSTRACT

Teacher of the new millennium has to face a multitude of challenges which put education to the test and which require great responses to exceptional situations. Therefore, in order to prevent the experience of distance education model, a contingency plan has been developed that specifies weekly planning for 8 weeks for 7 students with a diagnosis of Autism Spectrum Disorder belonging to an open classroom unit of a public school located in a municipality of Campo de Cartagena. The plan includes activities that include routines, curricular reinforcement, dramatization, family activities, games and group dynamics. They are assessed using instruments that contemplate teaching and learning from the participation of

students, teachers and parents. The motivation, interest and participation of the students is verified, increasing their executive, communicative and social skills; however, the participation of parents is deficient.
Keywords: autism; primary education; virtual education; new technologies; contingency plan.

INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad resulta uno de los principios educativos bajo los que se sustenta a nueva educación del siglo XXI la cual muestra más sensibilidad y atención, un largo camino que ha experimentado la creación específica de normativa concreta al respecto junto a un incremento de los planes, figuras profesionales, medidas, infraestructuras y recursos para suplir este tipo de necesidad cada vez más latente y demandada (Haya y Rojas, 2017). No obstante, uno de los problemas que concurren en la mayoría de los preceptos legales es que, de la transferencia de lo apuntado en papeles a la propia práctica, se pierden muchos de los enunciados, quedando minimizados en realidad (García Pastor, 2017).

No obstante, aunque la diversidad del alumnado atañe a todos los niños y niñas, pues cada uno tiene unas peculiaridades que lo hacen único, existe un colectivo específico que cada vez está más presente, el alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo. Dentro de esta diversidad, resalta el grupo de los alumnos con necesidades especiales como uno de los más importantes debido a las especificaciones que en estos recaen y en el amplio abanico de casos que se pueden abordar. Según el Ministerio de Educación (2019) cerca del 3% del alumnado de enseñanzas no universitarias cuenta con este tipo de necesidades que, aunque sea un valor porcentual minoritario, suponen más de 200.000 personas de entre los 3 y 21 años de edad, un número abrupto que no lo hace un hecho puntual sino una realidad con la que convivir y actuar. De forma específica, dentro de este grupo, las discapacidades o disonancias más frecuentes son intelectuales (31.3%), los trastornos graves de conducta (22.1%) y los trastornos generalizados del desarrollo (18.2%) (Ministerio de Educación, 2019).

Al ser elevado el número de casos, se deben categorizar, a fin de poder delimitar la actuación en función de la naturaleza de estos, pues difiere mucho la situación de un caso a otro. En términos de inclusividad, respecto al alumnado del grupo de los trastornos graves de conducta, un 96.8% asiste al modelo de escolarización ordinaria, siendo el grupo más presente en tal modalidad dentro del grupo de los ACNEE. Sin embargo, Medina (2017) sostiene que las diferentes carencias y la alta presencia de este alumnado denotan las siguientes dificultades que infieren sobre el sentido más amplio del término inclusión:

- La insuficiente atención de este alumnado desde centros ordinarios
- Ausencia de marcos o actuaciones concretas
- Limitaciones arquitectónicas y de comunicación

- Necesidad de mecanismos de calidad e igualdad
- No respeto de las ratios de docentes y alumnos
- Marco de diagnóstico cerrado y tardanza en su realización
- Elevada tasa de abandono escolar
- Falta de formación del profesorado y planes de formación continuado
- No hay un modelo de orientación operativo para todas las etapas educativas
- Medidas centradas en el alumno evocando a la separación en lugar de la inclusión con el grupo ordinario.

Obstáculos que se hacen más visibles en la práctica del aula al transferir todos los preceptos normativos a la praxis. Por lo tanto, si en una situación normalizada del aula quedan patentes, ante situaciones de dificultad, en el que se interponga un reto o desafío para el docente o la educación en general, todas estas son un agravante mayor. Por ello, ante la crisis que está atravesando el país a nivel sanitario, se ocasiona un cúmulo de transformaciones al resto de parcelas, como es el caso de la educación, a las cuales todo el mundo docente ha de adaptarse y aprender durante el proceso (Raurell et al., 2020). No obstante, la actuación al respecto no puede ser generalizada, sino que se ha de ajustar a los condicionantes a fin de que a las dificultades existentes no se les dé solución (Sianes, 2017).

Parte de la solución de esta situación recae en la utilización de las nuevas tecnologías como medios posibilitadores de la modalidad de educación a distancia, eliminando cualquier obstáculo espacio-temporal al respecto (Sevillano et al., 2016). Sí, es cierto que cada vez las aulas y los centros están más digitalizados, sin embargo, el impacto no termina de llegar de ser igual desde el trabajo fuera del aula y los hogares de los alumnos, a pesar de que los niños y adolescentes de la actualidad quedan identificados como los nativos tecnológicos, acostumbrados al uso de éstos en el día a día, pero no tanto desde el ámbito educativo (Castañeda, 2019).

En este sentido, no todas las realidades se muestran a un mismo nivel de dominio tecnológico, en la actualidad, el sesgo social y económico queda representado, entre tantos otros, por la existencia de una brecha digital dado que, no toda la población tiene el mismo acceso a los medios tecnológicos. Ante la nueva sociedad tecnológica aquellos colectivos que no están actualizados al respecto quedan relegados a un segundo plano pues requieren de una alfabetización digital para poder tener un dominio y manejo como ciudadanos. A esta dificultad del contexto que se da, en ocasiones, se le suma la dificultad que supone el dominio de estos materiales desde el alumnado TEA, no por falta de capacidad o dominio, sino por la necesidad de unos materiales o programas específicos los cuales no siempre se poseen (De la Torre y Martín, 2020).

Es por ello que, los docentes, como motores de aprendizaje, deben ser los principales artífices que posibilitan el acceso a la educación a distancia y continuidad con el mínimo cambio respecto a lo

previsto anteriormente. Además, el maestro o profesor ha de tener una importante sensibilidad y consideración en la realización de esta modalidad nueva para el alumno, al apreciar que el alumnado TEA cuenta con una importante frustración y rechazo por lo nuevo. Para ello se ha de establecer una estructura de clases, similar o familiarizada con el alumnado, de manera que no se aleje de lo ejecutado en el aula ordinaria y, a su vez, se dote de un importante sustento didáctico que abra paso a la consolidación de aquellos aprendizajes que son prioritarios (Martos y Burgos, 2013).

Ante la falta de trabajos empíricos y teóricos se denota la necesidad de modelos de trabajo a distancia con alumnos TEA, de manera que sirva como referente para situaciones excepcionales como la que acontece el mundo actualmente. Más necesario aun cuando se cuenta con un profesorado que no se encuentra totalmente actualizado respecto a esta modalidad de enseñanza, necesitando de trabajos de campo que reflejen el quehacer docente desde nuevos escenarios, como el virtual (Carmona y Villa, 2017). Se materializa así una propuesta de intervención sistemática específica para uno de los grupos educativos que más necesidades y peculiaridades representa: los alumnos TEA

OBJETIVOS

- Fomentar lo máximo posible la autonomía de forma progresiva generando participación voluntaria.
- Promocionar el autocontrol de conductas ante nuevas formas de relación.
- Alimentar las habilidades sociales del alumnado fomentando la capacidad de relación en un entorno diferenciado con un nuevo sistema de normas y funcionamiento.
- Aprender estrategias de comunicación en entornos virtuales.
- Trabajar procesos cognitivos básicos que han sido iniciados y trabajados en el aula ordinaria.
- Estimular la intención comunicativa y la retroalimentación en el proceso comunicativo.

DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN ALUMNADO DIAGNOSTICADO CON TEA

Destinatarios

La intervención será desarrollada por un tutor de aula abierta de un centro ordinario de titularidad pública que cuenta con 27 unidades educativas en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Mixta. Se encuentra ubicado en la periferia de una pedanía de cerca de 6000 habitantes del término territorial del Campo de Cartagena, entorno en el que predomina la presencia de viviendas unifamiliares de baja altura, con comercios a nivel local y los servicios básicos de servicio a la ciudadanía: ambulatorio, biblioteca, centro de la mujer, centro de mayores, etc. Prima la presencia de una población en la que cerca de la mitad tiene procedencia extranjera, mayoritariamente marroquí, fruto de la importante presencia laboral que tiene el sector primario, la agricultura, en dicha zona. En lo que respecta a la unidad educativa, que es parte protagonista de la intervención, el centro consta de una unidad educativa de aula abierta que funciona con un método de escolarización mixta en el que los alumnos acuden a un

grupo ordinario un número determinado de horas semanales en función de las materias que se seleccionen que puede ser positivas para su escolarización. El resto de las horas, lo pasan con el tutor especialista de atención a la diversidad que se encarga de la gestión y control del alumnado de dicha unidad. Está compuesta por 7 alumnos, de los 7 a los 12 años, que cuentan con el diagnóstico del trastorno de Espectro Autista. Cada caso consta de unas especificaciones que lo hacen único, pero sí es verdad que, fruto del trabajo realizado previamente, resulta un grupo-clase que cuenta con una escasez de conductas disruptivas, salvo casos puntuales, y que sigue de forma correcta la intervención planteada, aunque cada uno precisa de diferentes recursos de apoyo y orientaciones y la graduación de la dificultad dista en función del alumnado.

METODOLOGÍA

A nivel general, cabe señalar que la metodología que vertebra toda la acción es la de la atención individualizada, con el propósito de adaptarse al ritmo y a las dificultades en los diferentes planos de desarrollo (cognitivo, social y comunicativo). Junto a tal principio metodológico, también se ha de tomar en consideración el principio de aprendizaje significativo, es decir, partir de preceptos personales y de reconocimiento del alumnado para hacer más llamativo y motivador el aprendizaje de manera que resulte más fácil y asequible su adquisición. De forma específica, se postulan las siguientes estrategias metodológicas para el trabajo de este tipo de intervención educativa a distancia:

- Asamblea: la promoción de la búsqueda de un enclave temporal en el que desarrollar un espacio comunicativo informal en el que discurrir varios temas de conversación de interés para el alumnado, no hay un esquema prefijado, pues el alumnado es el elemento protagonista que marca el desarrollo, pero sí unas normas y criterios que se han de cumplir para asegurar su éxito.
- Rutina: resulta interesante el establecimiento de rutinas para este alumnado de manera que adquiera de forma natural varias de las prácticas y contenidos que son de especial interés como ciudadano y como discente, elementos como la meteorología, la numeración o los días de la semana.
- *Flipped Classroom*: método conocido como el aula invertida, se les envía un vídeo o píldora formativa previa por medio de la cual iniciar al alumnado sobre el conocimiento que se quiere adquirir posteriormente. De esta forma, se alimenta el interés de éstos, se dan primeras nociones al respecto y generan interrogantes que poder trabajar en la siguiente clase.
- Talleres: actividades de carácter práctico donde lo importante se adquiere desde una actividad procedimental que abre paso a una multitud de aprendizajes de diferente índole.
- Dramatización: uso del *role playing* para hacer algo lejano lo más cercano posible desde el uso de la idealización poniendo en alza el valor de la creatividad y la imaginación. Además, resulta útil para el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.
- Gamificación: introducción de un sentido lúdico que otorgue de un carácter motivacional e incentivador hacia el aprendizaje, todo desde un ambiente que de competitividad sana en el que

el disfrute sea una constante.

- Comunidades de Aprendizaje: método de trabajo por medio del cual se involucra a las familias como parte activa que dinamiza el aprendizaje desde su participación, desterrando el papel pasivo de los mismos como mero espectador.
- Aprendizaje-investigación: se fomentará la indagación autónoma del alumnado de manera que le suscite el interés por temas afines a ellos, a fin de poder exponer o presentar brevemente a los mismos.

Planificación

Este es el plan de trabajo semanal que se va a desarrollar a lo largo del periodo, por situación excepcional, instaurando una modalidad de aprendizaje a distancia. Previamente, se desarrolló una reunión con las familias en la cual se explicaba tal planificación, los requerimientos temporales o audiovisuales que estos necesitarían, se le ofrecía apoyo y/o orientación para su correcta aplicación y, además, se aportaba una serie de orientaciones y sugerencias por medio de las cuales hacer el periodo de confinamiento lo menos dificultoso posible, pues los sucesos inesperados aterran a este tipo de alumnado. Resulta clave destacar que en todo momento el rol y papel de las familias es primordial a fin de asegurar la involucración y participación de los alumnos en igualdad de condiciones, aunque el centro pondrá a disposición los recursos materiales y formativos necesarios para que el entorno digital llegue a aquellos hogares con más carencias o vulnerabilidades.

La gran mayoría de las clases se realizará por medio de la aplicación de “Google meet” por medio de la cual resulta fácil la comunicación sin que se acople la participación de los alumnos y, además, posibilita la exposición de pantallas interactivas de cualquier tipo como documentos, vídeos o imágenes. Previamente, antes de la primera sesión, se enviará un correo con un infograma que explique la forma de utilizar dicha aplicación y cómo conectarse a la misma con facilidad. Además, a fin de asegurar la conexión se estableció contacto telefónico con las familias con el propósito de garantizar que tenían los recursos necesarios y sabían cómo debían usarlos para la siguiente propuesta de trabajo.

Tabla 1.

Estructura de trabajo semanal para el alumnado TEA

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-10:00	Asamblea-Rutina Musical	Asamblea-Rutina Jugamos en nuestro hogar	Asamblea-Rutina Musical	Asamblea-Rutina Jugamos en nuestro hogar	Asamblea-Rutina Nuestro Personaje Disney
10:00-11:00	Lógico-	lingüística	Lógico-	lingüística	Lingüística

	Matemática		Matemática		
11:00-11:30	Recreo dinámico	Recreo dinámico	Recreo dinámico	Recreo dinámico	Recreo dinámico
11:30-12:30	Hoy somos actores	Hoy somos bailarines	Hoy somos cocineros	Hoy somos maestros	Hoy somos lo que queremos
12:30-13:30	Viajamos por el mundo	Trabajo en familia	Viajamos por el mundo	Trabajo en familia	Karaoke

A continuación, se explica el funcionamiento de cada una de las actividades que se expone en el siguiente cuadrante:

- *Asamblea Rutina:* cada día, el docente en colaboración con un alumno especial ese día, desarrollará la rutina de aprendizajes de una forma diferente, ya sea con canciones, utilizando elementos del hogar o en relación a un personaje Disney elegido previamente. En el mismo se trabajará lo siguiente: fecha, día de la semana, estación, mes, situación meteorológica, la noticia del día, número de alumnados, emociones…
- *Lógico-matemático:* habrá dos aplicaciones que se utilizarán para tal fin. Por un lado, *Monster Numbers:* sumar y restar por medio de la cual se puede trabajar los algoritmos y la numeración desde diferentes niveles y, por otro lado, *Number ninja,* por medio de la cual dar una motivación hacia el cálculo mental desde un entorno lúdico. Para la instrucción de contenidos más específicos se elaborarán vídeos propios desde la grabación de una lección magistral con la voz del docente pasando un powerpoint, acción para la que se usará la aplicación *Screenshoot.*
- *Lingüística:* se centrará el trabajo en tres aspectos, ortografía, lectoescritura y expresión y estimulación oral. Para el primer caso, la ortografía, se utilizará la aplicación 94 segundos o el letrasto por medio de la cuál a través de la agudeza visual y la rapidez, desde un contexto lúdico y de animación, deberán trabajar la discriminación visual, creatividad de palabras e identificar los errores. Para la expresión oral y escucha se utilizan las aplicaciones de CuentaCuentos, que expone cuentos los cuales pueden incluir cuestiones durante y al final a fin de trabajar la comprensión y, iSecuencias, a través de la cual se puede trabajar la secuencia temporal y comprobar si se adquiere la lógica de los cuentos, todo ello utilizando el lenguaje como vehículo comunicativo. Por último, en lo que respecta a la lectoescritura, se usó la aplicación aprender a leer y escribir, método de lectoescritura alfabético-fonético-silábico, entendido como analítico, adquieren una conciencia fonológica que ayuda adecuarse a los diferentes niveles.
- *Recreo dinámico:* habrá una serie de juegos: ahorcado, ruleta de la suerte, las películas, el parchís interactivo o el veo veo, para poder realizar durante tal tiempo mientras se almuerza. En caso de que se aburren del mismo se podrá tratar la dinámica del debate, es decir, el docente saca un papel del cual tendrá cada uno que hablar sobre el mismo, ejemplos como, mi película

favorita es…o quiero viajar a….

- *Hoy somos…*: en función del día se abordará la actividad de una forma diferente, aunque el eje central es la dinamización. Por lo tanto, se considera según el día de la siguiente forma:
    1. Actores: cada semana, cada alumno se ha de preparar la representación de una profesión como si se tratarán de actores. Se puede utilizar el atrezzo que ellos consideren. Se intentará adivinar cada uno y comentar lo que sepan al respecto.
    2. Bailarines: se tratará de una sesión de zumba por medio de la cual también abordar la actividad física y el cuidado de la higiene.
    3. Cocineros: de forma conjunta, con ayuda de un familiar, se realizará una sencilla receta de cocina. Previamente, la semana anterior, se enviará a las familias los alimentos y materiales que necesitan para su realización.
    4. Maestros: cada semana, tres de los alumnos deberá hacer de "profe" del resto explicando algo que hayan aprendido.
    5. Lo que queremos: no será totalmente libre, sino que se realizará en función de un eje central como pueden ser los animales, debiendo escenificarlo para adivinarlo y comentarlo de forma comunitaria.
- *Viajamos por el mundo:* cada semana el docente y un alumno deberán realizar con apoyo de las familias una selección de fotos sobre uno de los sitios que han visitado en familia. Estos, como si fueran una agencia de viajes, deben presentar las fotos indicando el sitio, donde está y qué fue lo que más le gusto y llamó la atención.
- *Trabajo en familia:* dos momentos a la semana por medio de la cual los padres se involucrarán realizando sencillos juegos en familia a fin de hacerlos sentir participes y que los niños sientan reforzados su sentimiento de pertenencia familiar.
- *Karaoke:* como momento final de la semana, a lo largo de los días de semana, cada niño le enviará una canción que querrá cantar en el karaoke del viernes. Por lo tanto, en el último día de la semana se cantarán las 7 canciones elegidas por los alumnos, para motivar deberemos ponernos nuestras mejores galas.

Recursos

En el siguiente cuadrante se exponen la relación de recursos que han sido utilizados para la siguiente intervención:

Tabla 2.

Relación de recursos utilizados

Tipo de recursos	Recursos materializados
Recursos humanos	Docente-tutor

	Especialistas Alumnado Familias
Recursos Tecnológicos	Google meet (App) Monster number (App) Number ninja (App) Screenshoot (App) 94 segundos (App) Letrasto (App) Cuentacuentos (App) iSecuencias (App) Parchís interactive Canva (App) Powerpoint Youtube Ordenador portátil Micrófono
Recursos materiales	Panel de rutinas Disfraces Lapicero marcador Caja sorpresa Panel de las letras Panel de los números Libros de texto Cuentos Material fungible Ruleta

En relación a los recursos materiales, a fin de aclarar, cabe destacar que el panel de los números y el panel de las letras eran utilizados como marco de referencia para las rutinas lingüísticas y lógico-matemáticas. Por otro lado, la caja sorpresa únicamente tenía la finalidad de utilizarse como medio de extracción aleatoria.

EVALUACIÓN

La evaluación resulta otro de los procesos que resultan principales puesto que nos permite obtener información de la efectividad de la intervención planteada. Esta debe ser formativa, sumativa y

global, es decir, nunca debe remitir información de un momento concreto, sino que ha de posibilitar la obtención de datos de forma transversal a fin de delimitar la progresión que ha obtenido el alumnado a lo largo de la intervención. Además, esta no ha de ser unilateral, sino que se ha de contemplar desde varias figuras: docente, alumnado y profesorado, todo ello a fin de que se haga de lo más enriquecedora y permita la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, se debe dotar de una variedad de técnicas e instrumentos que obtengan una amplia gama de datos de diferente naturaleza los cuales ayuden a cumplimentar lo mejor posible los procesos de aprendizaje y aprendizaje, y, además, la intervención del alumnado, las familias y los propios docentes. A continuación, en el siguiente subapartado, se expone el listado de instrumentos realizados, narrando primera vez la evaluación en cuanto a los aprendizajes y, posteriormente, la evaluación respecto a los objetivos marcados en la investigación

A fin de delimitar mejor los instrumentos, quién lo realiza, el propósito y momento de estos, se organiza el siguiente cuadrante que expone el listado que se utilizado para la siguiente intervención.

Tabla 3.

Instrumentos utilizados para los procesos de enseñanza y aprendizaje

Instrumento	¿Qué se evalúa?	¿Quién lo hace?	Descripción
Registro de observación	Aprendizaje del alumnado	Docente	Se incluirán una serie de ítems que valorar en una escala de valoración de 1 a 4 con el apoyo descriptivo de los aprendizajes de una rúbrica. Incluyen aprendizajes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.
Productos de aprendizaje	Aprendizaje del alumnado	Docente	Se valora, de acuerdo a unas dimensiones, los trabajos realizados por el alumnado.
Escala emocional	Enseñanza del docente y Aprendizaje propio	Alumnado	A partir de diferentes emociones de más negativas a más positivas el alumnado valora si le ha gustado más o menos las actividades.
Cuestionario para familias	Enseñanza del docente y actividades realizadas	Familias	Se enviará a las familias al final de la intervención un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas acerca de la intervención incluyendo una escala de satisfacción sobre diferentes ítems

			y pidiendo la valoración abierta sobre diferentes aspectos.
Cuaderno de campo	Enseñanza del docente	Docente	El docente tendrá un diario del aula en el que irán registrando todas aquellas peculiaridades o aspectos a considerar en su proceder docente. Todo ello de manera que sirva como precedente para la elaboración de propuestas de mejora.

En el caso de los objetivos planteados, estos son los instrumentos utilizados para obtener los datos suficientes que permitan verificar la adquisición o no de los objetivos específicos y generales planteados.

CONCLUSIONES

En síntesis, en primer lugar, cabe destacar que este trabajo supone un desafío a nivel personal y profesional puesto que supone una de las primeras veces que los docentes hacemos frente a un tipo de situación que no ha sido anticipada y ha obligado a actuar rápido. Al respecto cabe remarcar que se ha actuado con total rapidez, pero sin recaer sobre actividades sin sentido sino construyendo una intervención sistemática de solidez que se ha ido ajustando y perfeccionamiento conforme pasaba el tiempo de confinamiento. Personalmente, al principio resultó algo frustrante ante la dificultad e inseguridad que supone iniciarse en este tipo de modalidad de enseñanza, pero resulta más reconfortante cuando esté es funcional y se ve cómo va consagrando sus frutos en el alumnado, aportando un soplo de frescura y disfrute en tiempos difíciles. Por lo cual, esto ha supuesto un nuevo camino que iniciarse a nivel personal y profesional del cual se puede aprender como docente y como persona, un aprendizaje vivencial para toda la vida.

En segundo lugar, respecto a los objetivos, cabe señalar en relación al objetivo general, que esta intervención supone la primera divulgación y profesionalización de un trabajo de este tipo pues existen varios a nivel general pero nunca para un colectivo tan específico, lo cual se materializa como un referente para los profesionales educativos y, en especial, al ámbito de la atención a la diversidad. Además, la intervención ha resultado de lo más funcional puesto que todo ha funcionado con total normalidad sin el requerimiento de grandes cambios en la intervención. También resulta bastante fácil de actuar sobre alumnado de otro tipo pues las dinámicas son fáciles de ajustar en cuanto a contenidos y necesidades.

En lo que acontece a los específicos, las habilidades tecnológicas han mejorado notablemente,

se ha de puntualizar que los recursos tecnológicos siempre han llamado la atención y supuesto un eje de motivación para este alumnado, aunque al principio hubo ciertas complicaciones para el dominio del hardware, pero gracias a las infografías con pictogramas resulto fácil familiarizarse con ello, tanto con los sistemas telemáticos de comunicación como las aplicaciones educativas. Lo único que resultó más arduo y pesado fue habituar al alumnado a un sistema de comunicación en el que el respeto del turno y la escucha activa son primordiales para no acoplarse y, por consiguiente, perder la información. La estructura es bastante válida puesto que el alumnado en las rutinas, al ser el momento que se encuentran más tranquilo, es más sencillo controlarlos y llevarlas a cabo, en cuanto al resto de estructuras son igual de funcional puesto que desde el inicio se trabajó con un horario con pictogramas que hizo fácil habituar al alumnado a la estructura, únicamente resaltar que demandaban algo más de factor sorpresa en las últimas semanas. No obstante, se anotaron todas las puntualizaciones de cara a poder elaborar una estructura mejor en semanas posteriores.

Otro de los objetivos habla de las habilidades que más se trabajan, la más reseñable es la comunicación y autonomía pues, poco a poco, el alumnado fue adquiriendo naturalidad en la intervención de este sistema de comunicación telemático y poco a poco fue incrementando sus niveles de participación y adquisición del funcionamiento y estructura de actividades. No obstante, lo tuvo el mismo éxito la participación familiar pues las vicisitudes laborales de este confinamiento junto al estrés llevaron a una escasa continuidad de participación de las familias lo cual desembocó a que las actividades no se llevaran a cabo de acuerdo a lo planeado, debiendo ejecutar varias de las iniciativas sin contar con las familias adaptando algunos aspectos.

REFERENCIAS

Carmona-Mesa, J. A., y Villa-Ochoa, J. A. (2017). *Formación inicial de profesores en el uso de tecnología para enseñar matemáticas.* Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Castañeda, L. (2019). Debates sobre Tecnología y Educación: Caminos contemporáneos y conversaciones pendientes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *22*(1), 29-39. https://doi.org/10.5944/ried.22.1.23020

De la Torre González, B., y Martín, E. (2020). La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un Avance Desigual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(1), 249-268. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012

García Pastor, C. (2017). ¿Suscribe la normativa actual una política comprometida y activa con la Educación Inclusiva?. *Revista de educación inclusiva*, *5*(3). https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/245

Haya Salmón, I.., y Rojas Premia, S. (2017). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, *9*(2-bis). https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/277

Martos, J. y Burgos, M. (2013). Del autismo infantil precoz al trastorno del espectro autista. En F. ALCANTUD (coord.). *Trastornos del espectro autista: detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp.17-33). Madrid: Ediciones Pirámide.

Medina. M. (2017). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva, 9*(1), 196-206. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/80

Ministerio de Educación (2019). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2017-2018. Resultados detallados*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación.

Raurell-Torredà, M., Martínez-Estalella, G., Frade-Mera, M. J., Rodríguez-Rey, L. C., y de San Pío, E. R. (2020). Reflexiones derivadas de la pandemia COVID-19. *Enfermería Intensiva*

Sianes-Bautista, A. (2017). " Bildung": concepto, evolución e influjo en la pedagogía occidental desde una perspectiva histórica y actual. *Revista Española de Educación Comparada*, (30), 99-111. http://dx.doi.org/10.5944/reec.30.2017.18850

Sevillano García, M. L., González Flores, M. P., Vázquez Cano, E., y Rey Yedra, L. (2016). Ubicuidad y movilidad de herramientas virtuales abren nuevas expectativas formativas para el estudiantado universitario. *Revista Ensayos Pedagógicos*, *11*(2), 99-131. https://doi.org/10.15359/rep.11-2.5

LA REVALORIZACIÓN DE LAS TIC EN EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE COVID.

Anabel Aranda Martínez[1]
Universidad de Murcia
Profesora de Educación Primaria
anabel.aranda@um.es
https://orcid.org/0000-0003-3576-4601

M.ª Ángeles Hernández Prados[2]
Universidad de Murcia
Dra. en Pedagogía
mangeles@um.es
https://orcid.org/0000-0002-3617-215X

RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad informar y analizar cómo se han utilizado las TIC durante la situación de crisis sanitaria causada por el COVID-19. El gran objetivo que persigue este trabajo es que los lectores tengan una visión general de cómo ha afectado esta situación a la educación y cómo se ha abordado. Debemos remarcar que una educación únicamente digital no puede sustituir la presencial, pues carece de ciertos aspectos importantes. Se va a abordar la diferenciación entre los conceptos TIC y TAC que generan bastante confusión y, por último, también vamos a desarrollar cómo se ha sentido la comunidad educativa ante tantos cambios y adaptaciones, cuáles han sido las herramientas digitales más utilizadas (centrándonos en la plataforma Microsoft Teams de Office 365), así como las ventajas e inconvenientes de este tipo de educación.

Palabras clave: TIC, TAC, COVID-19, educación, Microsoft Teams.

THE REAPPRAISAL OF ICT IN EDUCATION IN COVID TIMES.

ABSTRACT

The present work aims to inform and analyze how ICTs have been used during the health crisis situation caused by COVID-19. The great objective of this work is for readers to have an overview of how this situation has affected education and how it has been addressed. We must point out that a digital-only education cannot replace face-to-face education, because it lacks certain important aspects. It is going to address the differentiation between ICT and TAC concepts that generate a lot of

[1] Anabel Aranda Martínez maestra de Educación Primaria con especialidad en Pedagogía Terapéutica. Ha realizado varias actividades enfocadas al teatro junto a la Asociación Cultural "Teatro del desván", y al fomento de la lectura en diversos centros escolares y bibliotecas municipales de la Región de Murcia. Ha realizado trabajos como docente en varias academias y actualmente ejerce como tal en un centro escolar de la Región de Murcia. Cuenta con varias comunicaciones en congresos internacionales y artículos enfocados en educación, familia, evaluación, deserción escolar y metodologías.

[2] Mª Ángeles Hernández Prados Profesora titular en la Universidad de Murcia. Ha participado en proyectos de investigación sobre autoestima, convivencia escolar y resolución de conflictos, seguridad de los menores en la red, educación familiar, arte y valores, formación del profesorado en educación en valores, familia y exclusión social, comunicación familia y escuela, entre otros.

confusion and, finally, we are also going to elaborate on how the educational community has felt about so many changes and adaptations, what the most widely digital tools have been used (focusing on the Office 365 Microsoft Teams platform), as well as the advantages and drawbacks of this kind of education.
Keywords: ICT, LKT, COVID-19, education, Microsoft Teams.

INTRODUCCIÓN

Debido a la actual crisis sanitaria causada por brote de COVID-19 en Wuhan a finales de 2019, la gran mayoría de los sectores laborales de toda la población mundial se han visto afectados por la que ha sido considerada una de las mayores pandemias del siglo XXI debido a la gran capacidad de contagio del virus, su difícil control en China y en todo el mundo y su impacto en la vida de millones de ciudadanos, entre ellos, el sector educativo (Trujillo-Sáez et al., 2020).

Casi la totalidad de las profesiones, incluida los docentes han requerido de una actualización y formación continua para afrontar el cierre de los centros educativos, y la apertura de una educación telemática realizada desde los hogares. Uno de los aspectos más valorados en la formación inicial de los futuros docentes son las prácticas escolares que le permiten interactuar en contextos naturales de aula, una oportunidad que esperan con gran ilusión “despertando en ellos una actitud reflexiva y crítica sobre qué hacen y cómo lo hacen, y, por tanto, conformando su identidad docente” (González-Calvo et al., 2020, p. 153), aunque no únicamente en este sector se han visto canceladas las prácticas. Estos autores siguen diciendo que el COVID-19 ha dificultado la posibilidad de una formación presencial a través de las prácticas, en un primer momento, cancelando o paralizando las mismas por el cierre de escuelas y universidades, y después, estando abiertos, por prevención por parte del centro educativo, lo que en definitiva supone “un déficit formativo que no va a poder subsanar” (p. 163). En definitiva, como señala González-Calvo et al. (2020), han tenido que aprender a ser docentes sin estar en las aulas, tanto los futuros docentes, como aquellos que se encuentran en ejercicio y que por primera vez en mucho tiempo han tenido que ejercer su profesión desde la modalidad de teletrabajo.

Los docentes se han visto obligados a cambiar la forma de enseñanza y a innovar tecnológicamente para poder sobrevivir, aunque bien es cierto que la enseñanza presencial no puede compararse con la virtual. Algunos de los retos formativos que de manera emergente han tenido que asumir para acoplarse a las nuevas condiciones de virtualización son, en primer lugar, sustituir el carácter presencial por el virtual, tomando en consideración las condiciones tecnológicas y de acceso de los estudiantes y docentes, así como el monitoreo del aprendizaje en el hogar, en segundo lugar, romper con los miedos, incertidumbres y tensiones que genera la inadaptación de los docentes migrantes digitales; y lidiar un con un escenario adverso de recortes drásticos de presupuestos anunciados como consecuencia de la crisis que acompaña la COVID (Suárez, 2020).

Siguiendo en esta línea y teniendo en cuenta las palabras de Hueso (2020), la falta o parada de la enseñanza educativa durante un largo periodo de tiempo, puede tener grandes efectos negativos en el futuro de los discentes. Para Areito (2020), esta crisis "puede llevar a las poblaciones más pobres a una pérdida de aprendizaje irrecuperable, empujar al abandono de muchos estudiantes o a la dificultad para reiniciar las tareas escolares futuras debido, muy previsiblemente, a dificultades económicas generadas por la crisis" (p. 11). Por ello, el profesorado y las instituciones han dedicado parte de su tiempo y presupuesto a reorganizarla con ayuda de las nuevas tecnologías para poder garantizarla.

Resulta de especial interés el recorrido que Areito (2020) realiza de la educación atendiendo a tres momentos de temporalidad COVID, de modo que en la etapa del *preconfinamiento* se lleva a cabo una la educación a distancia meramente digital en la que no todos los alumnos podían o querían acceder a ella; el *confinamiento* que como si de un tsunami se tratase, llegó un largo tiempo en el que la educación virtual se convertía en el nuevo modelo educativo, un cambio obligatorio sin tiempo de adaptación, y la etapa en la que nos encontramos en estos momentos denominada como posconfinamiento, se caracteriza por la ambigüedad, ya que es dependiente de la evolución de la pandemia y caracterizada por la educación semipresencial, es decir, mitad presencial y mitad online. Durante este tiempo, se han rediseñado aulas, adaptado nuevos y actuales espacios, propiciado clases al aire libre, redistribución de grupos, contratación de nuevos docentes gracias a las subvenciones económicas de los gobiernos, etc. Actualmente, nos encontramos ante este modelo educativo.

Pagán y Máiquez (2011) siguen diciendo que "abordar la integración de las TIC en los centros educativos es necesaria, además, contar con la implicación de la familia y de su colaboración" (p.136). Por eso es importante "minimizar los peligros de Internet y potenciar las oportunidades en el empleo que hacen sus hijos" (Yubero, Larrañaga, Navarro y Elche, 2018, p.3). Hoy en día, la mayoría de adolescentes disponen de Internet en sus casas, y para Pagán y Máiquez (2011):

> El uso y consumo de las nuevas tecnologías especialmente está asociado al ocio, el entretenimiento, pues sirven para oír música, ver películas, chatear, jugar y estar comunicado con el resto de compañeros, todo ello sin salir de la propia habitación (p.136).

A pesar de ello, debemos tener en cuenta la opinión de la comunidad educativa que engloba a docentes, alumnos y familias. Según un estudio realizado por Trujillo-Sáez et al. (2020), para los docentes, se ha notado un aumento en la brecha económica-social causada por la pérdida de ingresos en muchas de las familias que ha perjudicado aún más la brecha digital ya existente antes del COVID-19, así como una falta de competencia digital tanto en el alumnado como en las familias. En el caso de las familias, estas se han sentido desbordadas por la situación de descontrol y continuos cambios por parte de las administraciones públicas, así como un sentimiento de soledad ante una necesaria conciliación laboral y la incertidumbre y miedo por parte de aquellos cuyos hijos o hijas presentan alguna enfermedad crónica. Finalmente, la autora recoge que la crítica del alumnado

está enfocada en que no se han tenido en cuenta las situaciones específicas de cada familia a nivel de recursos o por convivir con personas de alto riesgo, afirmando que la asistencia a clase les permite aprender mejor.

Por todo lo recogido anteriormente, la finalidad de este trabajo es informar y analizar cómo se han utilizado las TIC durante la situación sanitaria producida por el Covid-19 en el contexto educativo, concretamente en la etapa educación primaria, centrándonos en la plataforma Teams de Microsoft Office 365, además de recopilar una serie de aspectos positivos y negativos del uso de las TIC en cuanto a una educación online, resaltando en todo momento, que este tipo de educación no puede sustituir la presencial.

TIC - TAC

La abreviatura de TIC, como todo el mundo sabe, guarda el siguiente significado: Tecnologías de la Información y Comunicación. Las TIC son "el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos (texto, imagen, sonido,...)" (Ortí, 2011, p.1). Para Castro, Guzmán y Casado (2007), "las TIC, son cada vez más amigables, accesibles, adaptables herramientas que las escuelas asumen y actúan sobre el rendimiento personal y organizacional" (p.217). La incorporación de estas en el ámbito educativo, según de las Morenas Martín (2020), "ha ido adquiriendo una gran importancia con el paso de los años, evolucionando hasta el punto de saltar de la «posibilidad» a la «necesidad», convirtiéndose en una herramienta de trabajo básica tanto para estudiantes como para alumnos (p.158).

Dentro de este entorno educativo es donde aparece el término TAC, cuyo significado es: Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento. Se trata de aplicar un uso formativo, cuyo fin es orientar y formar en los diversos usos didácticos que tienen las tecnologías (Lozano, 2011). Esta autora remarca que "se trata de incidir especialmente en la metodología, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas (p.46), siendo imprescindible la formación permanente del profesorado en este ámbito (Valarezo Castro y Santos Jiménez, 2019). Cabe destacar, dado que el término TAC es bastante reciente, el claro desconocimiento de ambos conceptos tecnológicos, asimilar las diferencias entre ambos no es una tarea fácil (Gómez Trigueros y Ruíz Bañuls, 2019), por eso es mejor definir ambos conceptos por separado y así lo hemos querido hacer.

Para Lozano (2011), cuando hablamos de TIC nos referimos a la competencia informática o digital centrada en dotar a los estudiantes y a los profesores de la formación necesaria para dominar el uso de estas tecnologías, pero en el fondo se daba muy poca importancia a la metodología, mientras que las TAC orientan a las TIC en usos más formativos con el objetivo de aprender más y mejor, enfatizando no sólo el dominio tecnológico, sino los métodos, conociendo los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia. Por tanto, el concepto TAC va más allá de aprender a usar las TIC, más bien apuesta por poner las herramientas tecnológicas al servicio

del aprendizaje y del conocimiento, ahora bien, “esto no tendría el éxito deseado si dentro de este proceso no se incorporan las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) que fomentan la interacción de todos los involucrados” (Mayorga, 2020, p.6). Todo ello en beneficio del alumnado, tal y como señala Velasco Rodríguez (2017, p.776):

> Si aprendemos a usar adecuadamente las TAC para motivar a los alumnos, potenciar su creatividad e incrementar sus habilidades multitarea, así como para aprovechar las sinergias entre profesores y estudiantes, conformaremos un aprendizaje aumentado. En este aprendizaje aumentado, los alumnos, de forma proactiva, autónoma, guiados por su curiosidad hacia un aprendizaje permanente, aprenden a sacar partido a la extraordinaria potencia de Internet.

Por otra parte, en el currículo de Educación Primaria se establece la competencia de Tratamiento de la información y competencia digital como algo esencial desde hace algunos años, y más ahora con la situación de la pandemia. De hecho, ahora los docentes pueden acreditar su formación en la misma a través de varios instrumentos (Gisbert, González y Esteve, 2016). Según Bolívar (2010), el conjunto de estas, constituyen los aprendizajes imprescindibles en muchos ámbitos de nuestra vida permitiéndonos utilizar una serie de recursos personales para actuar de forma activa y responsable. Es necesario que los docentes también se formen en esta competencia, pues una adecuada utilización de las TAC puede lograr que algunos de ellos cambien sus metodologías y aprendizajes tradicionales por un método más innovador y motivador para el alumnado que potencie la construcción de la enseñanza-aprendizaje (Gómez et al., 2019)

No podemos cerrar este punto sin hablar de la alfabetización digital, que es, en esencia, el aprendizaje de un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes diversas que son imprescindibles para comunicarse adecuadamente a través de las TIC, y eso solo puede lograrse mediante las TAC (Cassany, 2002). Según Czernik (2006), existen varias campañas destinadas a potenciar este aspecto para combatir la famosa brecha digital, no solo con un equipamiento tecnológico, sino que también, se promueve la formación del profesorado para sacar el mayor rendimiento de los dispositivos que poseen, pues los aparatos electrónicos por sí mismos no solucionan problemas ni resuelven dudas, pero si los centros disponen de un profesorado con una buena formación digital pedagógica, trabajarán con su alumnado este punto para además, lograr adquirir la competencia de Tratamiento de la información y competencia digital mencionada anteriormente.

PLATAFORMA MICROSOFT TEAMS DE OFFICE 365

La sociedad actual está en constante transformación, nos encontramos en una era digital que también sufre cambios persistentes, cada vez más rápidos y debemos ir adaptándonos. Dado que la mayoría del alumnado ha nacido en dicha era, somos los docentes los que se van adecuando a las

nuevas realidades para construir conocimientos, siendo los guías durante todo el proceso hasta que los discentes consigan desenvolverse autónomamente (Haro Calero y Yépez Pullopaxi, 2020).

El alumnado necesita interaccionar tanto con sus iguales como con el profesorado para desarrollarse integralmente. Para suplir las carencias que ha provocado la pandemia y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la Educación Primaria, entre otras etapas educativas, uno de los recursos que más se han utilizado es la plataforma digital Microsoft Teams de Office 365 (Mendoza-Noriega, García-Herrera, Guevara-Vizcaíno y Erazo-Álvarez, 2020), sin olvidar Zoom y Google Meet.

Centrándonos en Microsoft Teams, esta herramienta fue creada en 2016, y en un principio fue destinada para el trabajo colaborativo de empresas, pero que en la actualidad ha tomado fuerza en el campo educativo, reconociendo el profesorado que su manejo no resultó ser tan complejo, y que han obtenido buenos resultados gracias a la gran cantidad de opciones que ofrece esta plataforma: Versión web desde la web oficial de Microsoft, Versión de escritorio y Versión móvil descargable para ordenadores, tablets y móviles (Haro Calero y Yépez Pullopaxi, 2020). Esta plataforma cuenta con aplicativos, apps y otros insumos que realizar conversaciones instantáneas, compartir contenidos, tareas, reuniones, documentos y aplicaciones de manera activa, lo que sin lugar favorece innovar metodológicamente en el aula y dar respuestas a las demandas emergidas con la COVID, además de motivar a los estudiantes a seguir participando de cada una de las sesiones de aprendizaje (Llesquen Chinga, 2020), sobre todo ahora con la semipresencialidad en las aulas. De hecho, un estudio realizado por Sarauz, Shuguli, Vaca y Villafuerte (2020) recogen que esta herramienta es una de las que dispone de mejor software, funciones y de mayor rapidez.

Figura 1

Características de Microsoft Teams

Integra todas las herramientas del paquete de Office	Permite editar o visualizar documentos sin necesidad de descargarlos al dispositivo.
Permite realizar videollamadas que pueden ser grabadas tanto con el alumnado, padres y madres, así como con el profesorado	Creación de equipos de trabajo sin mínimo ni máximo de participantes
Se puede trabajar y crear contenido de la programación	Realización de tareas y tests
Publicación de notas	Integración de aplicaciones de terceros

La diversidad de herramientas que incluye la plataforma dificulta adquirir un nivel de delimitación y profundidad elevado en cada una de ellas. No obstante, en lo que respecta a Google Meet es un sistema de videoconferencias de Google que se ha popularizado bastante y pretende reemplazar a Hangouts y Zoom a través de dispositivos móviles. Para participar de una reunión solo se debe introducir un código. Estos ‘códigos’ son las contraseñas únicas que se crearán con cada

conferencia (Cedeño-Escobar et al., 2020). Otras aplicaciones como Moodle y Google Classroom, además de las nombradas recientemente, son medios virtuales que permiten la realización de sesiones educativas y la transmisión de conocimiento a distancia, además de almacenamiento (Chiñas-Palacios et al., 2019), y también han sido utilizadas y siguen siéndolo en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante este curso académico, pero creemos que Microsoft Teams reporta un mayor beneficio por su gran cantidad de herramientas.

Por otra parte, a pesar de que las nuevas generaciones son conocidas como "nativos digitales", como Haro Calero y Yépez Pullopaxi (2020) afirman por "haber nacido, crecido y vivido dentro de una sociedad informatizada donde las tecnologías priman" (p.526), el alumnado situado en la etapa del primer tramo (entre los 6 y los 9 años), no es lo suficientemente autónomo como para poder manejar y acceder por sus propios medios a esta plataforma, necesitando así la ayuda de los padres o cualquier figura adulta del entorno más cercano.

Para terminar, comentar que, en el segundo tramo de Educación Primaria (entre los 9 y los 12 años), ya se van desenvolviendo mejor en el uso de las TIC. Toda la comunidad educativa ha tenido que adaptarse a esta nueva modalidad de enseñanza. De las Morenas Martín (2020) en su estudio afirma que el 63,8% de los alumnos de 5º y el 75% de 6º de Educación Primaria le resultó sencillo el manejo de dispositivos didácticos tecnológicos frente a un 31,9% (5º E.P.) y 25% (6º E.P) que necesitó ayuda.

ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DE LA INMINENTE EDUCACIÓN DIGITAL DURANTE LA PANDEMIA

Pero ¿la educación a través de las nuevas tecnologías es beneficiosa para la educación? Como hemos comentado anteriormente, una educación únicamente digital es incomparable con la presencial por diversas razones, "no es viable un aprendizaje sólido que no cuente con la cercanía afectiva entre docentes y alumnos, insisten, el docente debe armar vínculos emocionales que refuercen los meramente cognitivos" (Areito, 2020, p. 15).

En primer lugar, un aspecto negativo de la enseñanza virtual es que es se necesita una serie de recursos que, por desgracia, en pleno siglo XXI no todas las familias tienen acceso a ellos por cuestiones de desigualdad socio-cultural, económicas, familiares, edad, etc., lo cual abre una brecha creando desigualdad de oportunidades y de participación activa. (Pagán y Máiquez, 2011).

La formación del profesorado es clave en el uso y aprovechamiento de las TIC para que generen buenos resultados y según Suárez-Rodríguez, Almerich, Díaz-García, y Fernández-Piqueras (2012) "para que este las implemente en su práctica educativa, se ha de sentir confiado en la utilización de las mismas" (p.294). El profesorado de edad más avanzada puede carecer de las habilidades tecnológicas viéndose desbordados en su adaptación a la nueva educación tecnológica y semipresencial, así como con la constante formación en nuevas tecnologías mediante cursos, pero donde en realidad aprenden a manejarlas es a través de la puesta en práctica día tras días con la

ayuda de los compañeros. Un estudio realizado por estos últimos tutores nombrados recoge que el nivel de competencia en TIC por parte del profesorado es bajo en lo que respecta al conocimiento de recursos tecnológicos y a la integración pedagógica de los mismos en la práctica diaria.

Por otra parte, y atendiendo a Levicoy (2014), es posible que "los aprendizajes sean incompletos" (p.49) o también que haya aspectos que tengan dificultades para ser evaluados o enseñados. Como indica de las Morenas Martín (2020), la evaluación del curso escolar 2019/2020 fue "llevada a cabo a través de la valoración de trabajos y tareas y de forma, principalmente, estimativa, siguiendo las recomendaciones del Gobierno" (p.171). Además, sigue diciendo Levicoy (2014) que debido a que es necesaria una buena conexión a Internet, puedan darse casos donde las presentaciones no funcionen desmontando así el desarrollo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, pueden darse otras distracciones por parte del alumnado que son más difíciles de controlar a través de una pantalla.

Cabe destacar el siguiente párrafo recogido de unas entrevistas al profesorado por parte de las Morenas Martín (2020) sobre las clases online realizadas durante el tiempo de confinamiento:

> El ritmo de aprendizaje, que se vio ralentizado afectando al trabajo de contenidos; la importancia de la disponibilidad de recursos para seguir con las clases desde casa (pues, aunque todos indicaron contar con un dispositivo propio desde el que trabajar, dejaron clara la flexibilidad ofrecida al alumnado entendiendo las circunstancias personales de cada familia); la complejidad de percibir el grado de comprensión de los alumnos de los contenidos trabajados (echando en falta el contacto directo y la explicación oral); y la escueta información que se les proporcionó, a nivel estatal, en todo momento (p.171).

Por último, resaltar que este periodo de tiempo nos ha dejado mucho tiempo para reflexionar sobre la importancia de las TIC dentro y fuera del aula, a pesar de los aspectos negativos que se han recogido sobre una enseñanza estrictamente digital, con intención de mejorar y subsanar estos puntos. Muchos autores ya nombrados anteriormente, han afirmado que la formación docente en este aspecto es fundamental, y así nos hemos dado cuenta también nosotros como docentes, pues hemos vivido en primera línea estos aspectos de la situación sanitaria (Suárez-Rodríguez, Almerich, Díaz-García, y Fernández-Piqueras, 2012; Czernik, 2006; Valarezo Castro y Santos Jiménez, 2019). Básicamente, desde hace unas décadas, las TIC se han convertido en imprescindibles para muchos aspectos de nuestra vida por sus grandes potencialidades (Castro, Guzmán, y Casado, 2007), llegando incluso a depender de ellas. Siguiendo con estos últimos autores, finalizaremos este apartado diciendo que las avasallantes transformaciones en diversos aspectos de nuestra vida, así como las comodidades a las que las TIC nos están acostumbrando, las hacen cada vez más

atractivas, adictivas y necesarias para nosotros, como reflejaban Pagán y Máiquez (2011) en la introducción de este trabajo sin salir de la propia habitación.

CONCLUSIONES

Como indica Hueso (2020), además de las medidas sanitarias que se han tomado en el ámbito educativo, los gobiernos de todos los países "se han centrado en garantizar la continuación del aprendizaje, evitando en lo posible la interrupción" (p. 3), y para ello, han utilizado las nuevas tecnologías que, como hemos podido ver a lo largo de este trabajo a través de los diversos autores recogidos, podemos y debemos de aprender a mejorar y potenciar sus cualidades. Sin embargo, reducir las TIC/TAC a una cuestión de modas o alarmismos circunstanciales es asentarse este modelo sobre palos y cañas inestables que hacen que tambaleen. Coincidimos con Mayorga (2020) en que:

> La tecnología no es algo de tiempos recientes, se ha convertido en el motor que mueve el desarrollo del conocimiento desde los orígenes del hombre, el acelerado desarrollo de éstas, generando transformaciones dentro del entorno educativo, jugando un papel primordial en los procesos de enseñanza – aprendizaje (p.5).

Dentro del aula, si el uso pedagógico es adecuado, las TIC aportan un gran beneficio, aunque también supone que el profesorado realice un mayor esfuerzo actualizándose y formándose continuamente. Guevara Vega et al. (2016), afirman que el paquete Office 365 se adapta a los diversos contextos de las realidades escolares por la gran cantidad de herramientas disponibles (Outlook, OneDrive, Word, Excel, Power Point, Teams…) que nos permiten trabajar en diversos sectores, sobre todo en el educativo. De este mismo modo, queda recogido en el punto 3 los beneficios que aporta la plataforma Teams, y por ello, muchos centros escolares decidieron utilizarlo en las diversas etapas que ha tenido el confinamiento para impartir las clases, comunicarse y trabajar con toda la comunidad educativa.

También se ha contemplado la importancia de la alfabetización digital para el buen uso de las TIC dentro y fuera del aula, donde sin duda, se hace necesario un buen entendimiento de las TAC. Ya lo decía Czernik (2006), la continua formación digital del profesorado es imprescindible para el uso pedagógico de las TIC.

Asimismo, cabe resaltar que a pesar de las grandes ventajas que presentan las nuevas herramientas tecnológicas como se ha desarrollado durante este trabajo, no siempre reportan un completo beneficio en relación a las clases únicamente virtuales, por eso, es necesaria la enseñanza presencial para que lo sea, insistimos en ello en varias ocasiones a lo largo de esta investigación, y esta conclusión nace de los aspectos negativos recogidos en el apartado anterior. También es importante que durante el acompañamiento online se utilicen metodologías activas que motiven al alumnado (Ralón, Vieta, y Vásquez de Prada, 2004).

Antes de finalizar, hay que resaltar que, dado que la situación de la pandemia unida al avance tecnológico de este siglo es algo excepcional y nuevo para la población mundial, no existen demasiados artículos relacionados con el tema y con la plataforma Microsoft Teams, y por ello, algunas aportaciones también vienen dadas gracias al aprendizaje y utilización de dicha plataforma de manera personal. Podemos concluir afirmando que "las TIC no son la sustitución del docente, son solo herramientas para aplicarlas como fuente de información, de almacenaje, retroalimentación, intercambio, etc. en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Haro Calero y Yépez Pullopaxi, 2020, p.529).

REFERENCIAS

Aretio, L. G. (2020). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(1), 09-32. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080

Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis. Recuperado de http://agrega.educacion.es/repositorio/12042015/58/es_2015041211_9211812/las_competencias_basicas_en_el_curriculo.pdf

Castro, S., Guzmán, B., y Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, *13*(23), 213-234. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102311

Cassany, D. (2002,). La alfabetización digital. In *XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL), San José, Universidad de Costa Rica*. https://www.academia.edu/5600410/La_alfabetizaci%C3%B3n_digital

Cedeño-Escobar, M. R., Ponce-Aguilar, E. E., Lucas-Flores, Y. A., y Perero-Alonzo, V. E. (2020). Classroom y Google Meet, como herramientas para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, *5*(7), 388-405. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1525

Chiñas-Palacios, C., Vargas-Salgado, C., Águila-León, J., y García, E. X. (2019). Zoom y Moodle: acortando distancias entre universidades. Una experiencia entre la Universidad de Guadalajara, México y la Universidad Libre de Colombia. In *IN-RED 2019. V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 516-526). Editorial Universitat Politècnica de València. http://dx.doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10359

Czernik, D. S. L. (2006). Alfabetos y saberes: la alfabetización digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (26), 78-82. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1985777

de las Morenas Martín, A., (2020). Percepciones de alumnos y docentes de 5.º y 6.º de Educación Primaria sobre la modalidad de educación a distancia implantada temporalmente en España por

COVID-19. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 38*, 2-2020, 157-175. https://doi.org/10.14201/et2020382157175

Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. RIITE. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. https://doi.org/10.6018/riite2016/257631

González-Calvo, G., Barba-Martín, R.A., Bores-García, D. y Gallego-Lema, V. (2020). Aprendiendo a ser docente sin estar en las aulas. La COVID-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 152-177. http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783

Gómez Trigueros, I. M., y Ruiz Bañuls, M. (2019). El modelo TPACK como contexto para la transición de las TIC a las TAC: nuevas herramientas de análisis. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/99033/1/Investigacion-e-innovacion-en-la-ES_108.pdf

Gómez Trigueros, I. M., Ruiz Bañuls, M., Ortega Sánchez, D., Rico Gómez, M. L., Rovira-Collado, J., Trestini, M., ... y Formosinho, M. D. D. (2019). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar con TIC y TAC: retos ante el siglo XXI. http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/3202/3/Memories.pdf

Guevara Vega, A., Ortega Andrade, S., Guevara Vega, C., y Quiña Mera, A. (2016). Influencia de la plataforma Office 365 en el proceso de formación académica de la UTN. https://documentas.redclara.net/bitstream/10786/1081/1/Influencia%20de%20la%20plataforma%20Office%20365%20en%20el%20proceso%20de%20formaci%C3%B3n%20acad%C3%A9mica%20de%20la%20UTN.pdf

Haro Calero, R. D., y Yépez Pullopaxi, G. C. (2020). El uso de herramientas de office 365 en el proceso de enseñanza del idioma inglés. Propuesta de manual. *Revista Universidad y Sociedad*, *12*(5), 525-530. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n5/2218-3620-rus-12-05-525.pdf

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. https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283

Levicoy, D. D. (2014). TIC en Educación Superior: Ventajas y desventajas. *Educación y tecnología*, (4), 44-50. http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/180/pdf

Llesquen Chinga, R. G. (2020). *Implementación de la plataforma virtual Microsoft Teams en la gestión educativa de la Institución Educativa Privada Nuestro Maravilloso Mundo*. Tesis final de grado, Lima. https://hdl.handle.net/20.500.12692/49739

Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, *5*(1), 45-47. https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/30465

Mayorga, M. (2020). Conocimiento, aplicación e integración de las TIC–TAC y TEP por los docentes universitarios de la ciudad de Ambato. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *9*(1), 5-11. http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2552

Mendoza-Noriega, V. J., García-Herrera, D. G., Guevara-Vizcaíno, C. F., y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Microsoft Teams como entorno virtual de la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Física. *CIENCIAMATRIA*, *6*(3), 354-381. https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.405

Ortí, C. B. (2011). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Univ. Val., Unidad Tecnol. Educ,(951)*, 1-7. http://pregrado.udg.mx/sites/default/files/formatosControlEscolar/pwtic1.pdf

Pagán, J. B., y Máiquez, M. C. C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Educación XX1*, *14*(2), 133-156. https://www.redalyc.org/pdf/706/70618742006.pdf

Ralón, L., Vieta, M., y Vásquez de Prada, M. L (2004). (De) formación en línea: acerca de las desventajas de la educación virtual. *Comunicar*, (22), 171-176. https://www.redalyc.org/pdf/158/15802226.pdf

Sarauz, M., Shuguli, J., Vaca, D., y Villafuerte, R. (2020). Evaluación de satisfacción a los estudiantes sobre el uso del software Microsoft Teams. *Minerva*, *1*(2), 13-18. https://doi.org/10.47460/minerva.v1i2.7

Suárez, N. (2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID-19. *CienciAmérica*, *9*(2), 109-114. http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.299

Suárez-Rodríguez, J. M., Almerich, G., Díaz-García, I. y Fernández-Piqueras, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, *11*(1), 293-309. http://hdl.handle.net/10486/661708

Trujillo-Sáez, F.; Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; 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.* Fad. https://doi.org/10.5281/zenodo.3878844

Valarezo Castro, J. W., y Santos Jiménez, O. C. (2019). Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en la formación docente. *Conrado*, *15*(68), 180-186. http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n68/1990-8644-rc-15-68-180.pdf

Velasco Rodríguez, M. Á. (2017). Las TAC y los recursos para generar aprendizaje. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, *3*(2), 771-777. https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.796

Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R., y Elche, M. (2018). Padres, hijos e Internet. Socialización familiar de la Red. Una relación compleja. *Universitas Psychologica*, *17*(2), 1-13. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17- 2.phis

EXPERIENCIAS DE UNIVERSITARIOS EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA.

Rocío Aguiar Sierra[1]
Karla Yvette Pérez Victoria[2]
Miriam Hildegare Sánchez Monroy[3]
Tecnológico Nacional de México/ITMérida
Correo de contacto: rocio.as@merida.tecnm.mx

RESUMEN

La educación superior se ha visto impactada por el cierre de Instituciones Educativas, a causa de la pandemia de Covid-19. Miles de estudiantes y docentes se vieron forzados a continuar sus clases de manera virtual, no contando siempre con las herramientas y conocimientos suficientes para ello. Las características y necesidades de los alumnos son distintas, dependiendo de la entidad e institución a la que pertenecen. Esta investigación pretende analizar las experiencias en la educación a distancia de los estudiantes de una Institución de Educación Superior pública en Mérida, Yucatán, México. Se trata de un estudio cuantitativo, descriptivo, no experimental y transversal. La muestra aleatoria de estudiantes fue de 204 y se empleó un cuestionario de 39 items que consta de dos apartados: a) Tecnología y uso de internet b) aspectos familiares, que se envió vía correo electrónico. Este instrumento buscaba conocer las dificultades experimentadas por los estudiantes, en la educación a distancia durante la pandemia. Entre los principales resultados se encuentran las dificultades en el acceso a clases por fallas eléctricas, fallas de internet, consumo de datos celulares y la variedad de plataformas empleadas por los docentes. Los factores familiares y laborales modificados por esta pandemia fueron factores que afectan el acceso a la educación de los alumnos. En conclusión, es necesario que tanto los administradores de las Instituciones, cómo los docentes, conozcan las carencias, necesidades y experiencias de sus alumnos, con el fin de poder apoyarlos en su proceso formativo, evitando de esta manera la deserción.

Palabras Clave**:** Educación, Centros de Enseñanza Superior e investigación.

UNIVERSITY STUDENTS' EXPERIENCES IN DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT

Higher education has been impacted by the closure of educational institutions due to the Covi-19 pandemic. Thousands of students and teachers were forced to continue their clases on line, not always having enough tolos and knowledge to do so. The characteristics and needs of the students are different depending on the state ans institution to which they belong. This research aims to analyze the experiences with the on-lone education by undergraduate students at a public higher education institute in Mérida, Yucatán, México. This is a quantitative, descriptive, non-experimental and cross-sectional study. The random simple of students was 204, and a 39 item questionnaire was

[1] Doctor en Educación Superior. Profesor Investigador del Tecnológico Nacional de México/IT Mérida. ORCID 0000-0003-1459-1618.
[2] Maestra en Planificación de Empresas y Desarrollo Regional. Profesor del Tecnológico Nacional de México/ITMérida
[3] Doctor en Educación. Profesor investigador del Tecnológico Nacional de México/ITMérida

used. It consisted of two sections: a) Technology and the use of internet, b) Family aspects, wich was sent via email. This instrument sought to learn about the difficulties experienced by students in distance education during the pandemic. Among the main results are the difficulties faced by students due to power cuts, internet failures, mobile phones data consumption and the variety of platforms used by teachers, somo of which were unknown to them before this event. Also, family and work demand hace affected the possibilities of access to education. In conclusión, it is neccessary that both, administrators of the institutes and teachers, know their´students' deficiencies, need and experiences, to be able to support them in continuing their education and avoid desertion.
Key Words**:** Education, Higher Education Institutions.

INTRODUCCIÓN

La revista Redacción Médica (2020, parr.1) comenta en cuanto al origen del coronavirus que: "a mediados del mes de diciembre de 2019, las autoridades sanitarias de Wuhan detectaron una serie de casos de neumonía producida por una causa desconocida".

El coronavirus (COVID-19) ha generado desde su declaración como emergencia sanitaria el 30 de enero de 2020 y desde el 11 de marzo de 2020 como pandemia internacional, grandes afectaciones a nivel mundial, en el sector empresarial, económico, educativo, comercial, entre otros. Sin duda, es la pandemia que más afectaciones ha generado a nivel mundial de manera simultánea, teniendo que adaptarnos a una nueva normalidad, con nuevas medidas de seguridad e higiene, pero aprendiendo a convivir con este virus que ha durado más de un año y se espera que continúe.

Una de las principales afectaciones que ha generado esta pandemia es el cierre de instituciones educativas a nivel internacional. Esto ocasionó un colapso en las estructuras educativas dado que los países no estaban preparados para un cambio de tal magnitud. Como consecuencia, se implementaron estrategias para no afectar el ciclo escolar a los estudiantes en su formación, optando por la modalidad virtual.

Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich, y Urzúa (2017) mencionan que la situación ya era preocupante desde antes, respecto de los estudiantes más vulnerables que ingresaban a la educación superior en condiciones más vulnerables. Hablan de que una disrupción en su entorno podría llevarlos al abandono. Esto perpetúa la inequidad que caracteriza el ingreso a la educación superior.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 2020) dice que parece que el cambio de modalidad ha tenido un efecto negativo. El contenido que se ofrece no fue diseñado para un curso de educación superior a distancia, sino que intenta sustituir las clases presenciales sin preparación previa. Asimismo, las expectativas de los estudiantes son diferentes cuando se inscriben a un curso de educación a distancia o a un curso presencial.

El continuar con los estudios depende, de los recursos con los que cuente el estudiante y las herramientas tecnológicas de que disponga, lo que lo convierte en un desafío el continuar su educación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La contingencia del virus del covid-19 ha generado diferentes escenarios en la Educación Superior en México, debido a su impacto en la población. Ante estas circunstancias, miles de escuelas de nivel superior suspendieron sus actividades presenciales y trasladaron sus planes académicos a la educación en línea a través de diversos recursos tecnológicos.

En México, la educación superior comprende 3, 943,000 estudiantes atendidos por 414,000 docentes, en 5,535 instituciones educativas del sector público y privado. En Yucatán, la educación superior tiene 75,800 alumnos que estudian en 135 establecimientos escolares bajo la conducción de 7,818 docentes (Espadas, en Diario de Yucatán, 2020, Septiembre 15).

El proceso del cambio a la modalidad virtual en las instituciones educativas del nivel superior mexicanas fue rápido y complicado, a pesar de las estrategias implementadas para recuperar e iniciar un nuevo ciclo escolar en la modalidad virtual, las desigualdades económicas han llevado a un gran sector de estudiantes a abandonar sus estudios por falta de ingresos económicos, falta de recursos tecnológicos, o bien, por ser el sustento de una familia.

La UNESCO (Abril 21, 2020) mencionó que surgirían alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia, debidas a que muchos estudiantes no tienen acceso a una computadora o no tienen internet en casa. La educación superior, en el caso de Yucatán, no es una excepción.

La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH, febrero 17, 2019) publicó que en México un 44.3% de la población tiene acceso a una computadora en su hogar y un 56.4% cuentan con Internet. Un 76.6% de la población urbana es usuaria de Internet, mientras que solo un 47.7 % de la población rural cuenta con internet.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, mayo 14, 2020) reporta que, en 2019, el 96.4% de los estudiantes de educación superior usaba internet a nivel nacional. Sin embargo, el caso de cada estado es distinto: en Yucatán, muchos estudiantes provienen de comunidades rurales a las que es posible que se hayan visto forzados a regresar por esta pandemia.

Marion Lloyd (en Mendoza, junio 19, 2020, p.2) señala que factores tales como “la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y la institución en la que estudian, son factores que condicionan el acceso a una educación de calidad en línea”.

Estados como Yucatán, debido a la nueva modalidad a la que se tuvo que adaptar personal docente y alumnado ante la situación del Covid-19, ha evidenciado la gran brecha de desigualdad social y digital de miles de estudiantes. Bote (Mayo 15, 2020) comenta que los docentes hablan de la dificultad de llevar la educación a quienes viven en comunidades rurales y esto hace evidente la gran brecha social que existe, ya que el acceso a las tecnologías es distinto entre poblaciones y familias.

Por otra parte, Ortiz (Junio 11, 2020), señala que la educación a distancia durante el ciclo escolar 2019-2020 que inició el 20 de abril, presentó para los maestros yucatecos un gran reto, ya que requirieron de gran creatividad para poder llevar el conocimiento a sus alumnos empleando desde llamadas telefónicas hasta visitas personalizadas para mantener contacto con ellos.

Este fue el caso del Instituto Tecnológico de Mérida. De acuerdo a Chan (abril 27, 2020), ya desde inicios de la pandemia por cuestiones de salud, al presentar síntomas de Covid-19 o por problemas de internet, aproximadamente 30 alumnos del Instituto Tecnológico de Mérida (ITM) solicitaron su “baja temporal” del semestre.

La educación hoy en día para los estudiantes universitarios representa un reto constante debido a la situación provocada por diferentes factores como la desigualdad de recursos tecnológicos, la falta al acceso al internet, la ubicación geográfica de los estudiantes y la desmotivación que presentan los jóvenes. Es por lo anterior que esta investigación realizada para el Instituto Tecnológico de Mérida con los alumnos de una de las carreras busca responder a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las experiencias en la educación a distancia a las que se enfrentan los estudiantes de la Licenciatura en Administración ante la contingencia del Covid-19?

OBJETIVOS

El objetivo general fue analizar las experiencias en la educación a distancia experimentadas por los estudiantes de la Licenciatura en Administración del ITM ante la contingencia del COVID-19. De esta surgen los siguientes objetivos específicos:

- Determinar las competencias con que contaban los estudiantes para el uso de las TIC´s y las que ha desarrollado.
- Identificar los recursos tecnológicos disponibles.
- Determinar sus carencias y necesidades por el acceso y desarrollo de clases.
- Diagnosticar los cambios en las demandas familiares y sociales experimentados.

JUSTIFICACIÓN

La contingencia que vivimos ha impactado la educación, pues ha obligado a millones de estudiantes y profesores universitarios, de la noche a la mañana, a utilizar las Tic´s. La pandemia de COVID-19 no tiene precedentes, trajo desafíos a los sistemas educativos, lo que impulsó a cambiar la forma como el docente enseña y la manera en el que el alumno aprende, así mismo este cambio puede ocasionar pérdida de aprendizajes, aumento en las deserciones escolares y ansiedad.

Las herramientas digitales se han convertido en elemento fundamental para la actividad académica. La falta de formación de profesores y alumnos en el uso de estas y la desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos, hacen necesaria la realización del presente estudio para conocer las experiencias de los jóvenes universitarios ante esta situación. Se espera que muestre las dificultades que enfrentan estos estudiantes del nivel superior al tomar sus clases y si cuentan con los recursos necesarios para emplearlos.

Es deseable que los resultados permitan a los administradores de la institución y a los docentes implementar las medidas necesarias para propiciar la permanencia de los alumnos y facilitar su experiencia de aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

El Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias (2020, p.5-6) menciona que “el 7 de enero de 2020, las autoridades chinas identificaron como agente causante del brote un nuevo tipo de virus de la familia Coronaviridae denominado SARS-CoV-2. El día 11 de marzo, la OMS declaró la pandemia mundial”.

Este mismo autor, reporta que los investigadores chinos lograron descifrar el genoma de este patógeno y los análisis sugieren que es un virus híbrido.

Afectaciones al mundo

Ferrer (2020) indica que la pandemia del Covid-19 es un hecho que ha tenido un impacto en la psicología social debido no solo al número de personas que afecta, sino también las esferas de la vida que se han visto afectadas por él. No se trata solo de problemas de salud, sino también problemas emocionales, afecta las relaciones interpersonales, por los cambios en el estilo de convivencia, asimismo, impacta en el futuro laboral y educativo.

Esquivel (2020, parr.1) dice que "el impacto de la pandemia sobre la actividad económica en México ha sido muy significativo. La magnitud y características de este, está por definirse."

Serrano (2020) menciona que como consecuencia de la pandemia por el Covid-19, hoy vive México -al igual que el mundo entero- una catástrofe en su vida social y económica. Miles de pequeños, medianos y grandes negocios están siendo afectados gravemente.

"La pandemia no sólo ha generado problemas económicos, también una crisis en la educación que afecta a las universidades, abandono escolar, pocos recursos para enfrentar la crisis y migración de estudiantes de las instituciones públicas y privadas." (Universidad de Guadalajara, 2020, párr.1)

Álvarez et al. (2020, p. 3) señalan que la pandemia de COVID-19 ha impactado directamente los sistemas educativos de todos los países de la región "el cierre prolongado de los centros educativos tendrá repercusiones negativas sobre los aprendizajes alcanzados, la escolarización, la deserción y la promoción. Esto afectará aún más a aquellos estudiantes pobres y de clase media vulnerable".

Espadas (en Diario de Yucatán, septiembre 15, 2020) señala que la complejidad de la labor que llevan al cabo las Instituciones de Educación Superior implicó que la pandemia impactara de manera adversa sobre su funcionamiento, al trastocar abruptamente el desarrollo de sus funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura.

Educación a distancia

Román (2020) menciona que, de un día para otro, maestros y estudiantes se vieron inmersos en escenario completamente nuevo y forzados a adentrarse en un modelo educativo a distancia.

De acuerdo con la Revista Unir (2020, pag. 9) "gracias al empleo de las nuevas tecnologías, el aprendizaje durante el confinamiento ha continuado de forma virtual, a pesar del cierre de las aulas. Se han sustituido las preguntas en clase por las consultas por chat".

Celaá (en Román, 2020, parr.4) menciona que: "la educación online en la pandemia fue una respuesta inmediata a la emergencia sanitaria del momento, pero ni educa ni sustituye los aprendizajes presenciales y la socialización de los menores, además de generar brechas graves".

Esta misma autora continúa explicando que nada puede sustituir el contacto maestro-alumno en el aula en el aula y el vínculo que se crea entre los estudiantes en el ámbito presencial. Recalca que el cambio a la educación a distancia hizo evidente las deficiencias del sistema educativo

presencial, la falta de formación de los docentes, quienes fueron obligados a emplear recursos que muchos, nunca antes habían empleado. Sin embargo, existen aspectos positivos ya que los profesores tienen la posibilidad de generar contenidos educativos en línea con los intereses o las particularidades de cada alumno, pudiendo adaptarse a grupos reducidos o incluso a un estudiante individual.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio con enfoque cuantitativo, descriptivo, no experimental y transversal.

Población y muestra

En el Instituto Tecnológico de Mérida Campus Poniente, en la Licenciatura en Administración se cuenta con un total de 20 grupos y una población por todos los semestres de 584 estudiantes. Se tomó una muestra aleatoria con un nivel de confianza del 95% y un nivel de significancia del 5%, de 204 estudiantes. Estos se seleccionaron aleatoriamente de los grupos de cada semestre.

Instrumento

El instrumento utilizado en la Investigación fue una encuesta de 39 ítems que consta de datos demográficos y dos apartados: Tecnología y uso de internet y aspectos familiares.

Procedimiento

La aplicación del instrumento fue de manera virtual vía correo electrónico. Se contactó a los profesores de los grupos seleccionados y ellos enviaron las encuestas a sus alumnos.

RESULTADOS

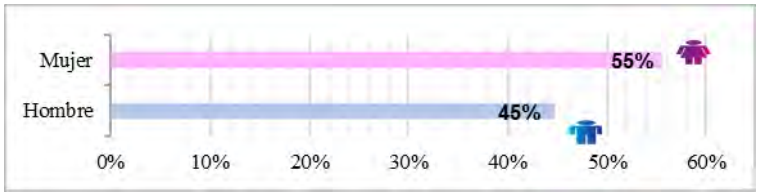
A continuación, se presentan los datos demográficos y los resultados de la encuesta aplicada.

Datos Demográficos

En la figura 1 se observa que, de los estudiantes encuestados, un 55% (113) son mujeres, mientras que un 45% (91) son hombres.

Figura 1

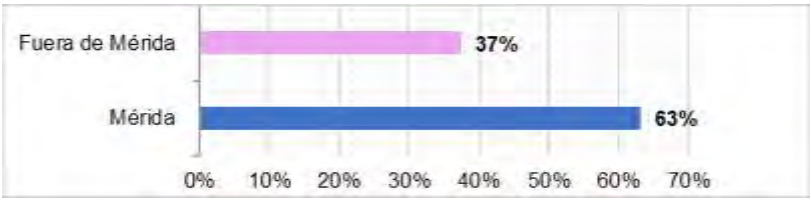
Distribución de los estudiantes por sexo.



En la figura 2 se muestra que el 63% (127) de los estudiantes son originarios de la ciudad de Mérida, sitio donde encuentran el Instituto Tecnológico de Mérida, mientras que el 37% (76) pertenecen a otros municipios del interior del estado de Yucatán o a otros estados de la República.

Figura 2

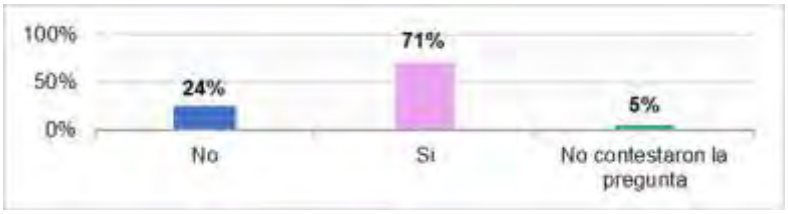
Lugar de origen de los estudiantes encuestados.



En la figura 3, se muestra que de los 76 estudiantes que no son de Mérida, un 71% (54) tuvo que regresar a su lugar de origen, mientras que un 24% (18) señaló que se quedó en Mérida.

Figura 3

Tuvieron que regresar a su lugar de origen por la pandemia.



Tecnología y uso de internet

En la Tabla 1 se muestran los dispositivos con los que el estudiante contaba antes de iniciar la pandemia y los que tuvo que adquirir. Un 52%(164) tenía computadora portátil, el 39%(122) tenía celular, el 5%(17) tenía computadora de escritorio y un 4%(13) tenían una Tableta. En cuanto a los dispositivos que adquirieron, un 71%(22) compró una computadora portátil, un 13% (4) un celular, otro 13% (4) una computadora de escritorio y el 3% (1) una Tableta. El dispositivo más usado, antes y durante la pandemia, fueron la computadora portátil y el celular.

Tabla 1

Dispositivos que tenían o adquirieron los estudiantes para acceder a sus clase virtuales.

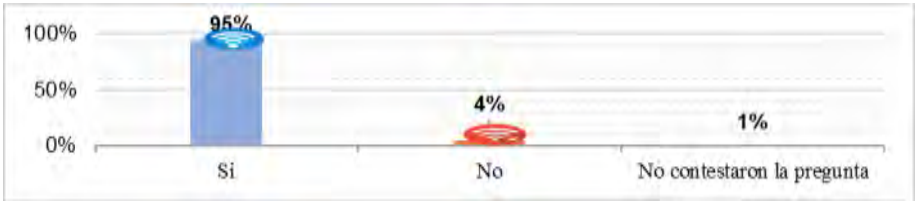
Respuesta	Lo que tenía antes de iniciar la pandemia		La tuve que adquirir por motivos de pandemia	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
A) Tableta	13	4%	1	3%
B) Celular	122	39%	4	13%
C) Computadora de Escritorio	17	5%	4	13%
D) Computadora Portátil	164	52%	22	71%
E) Otro	0	0%	0	0%

Total	316	100%	31	100%

En cuanto al acceso a internet, en la figura 4 se observa que el 95% (193) de los estudiantes si disponen de internet en su casa, mientras que un 4% (9) de los alumnos no tienen acceso a internet.

Figura 4

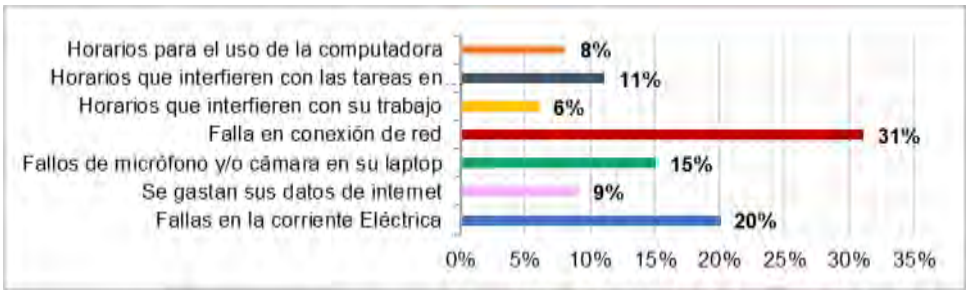
Disponen de internet en su casa.



De los problemas más frecuentes para conectarse en línea a sus clases el 31% (178) tiene problemas por fallas en su conexión a internet, 20% (112) fallas eléctricas y 15% (87) fallos en el micrófono y/o cámara. Un 11% (63) tiene problemas porque sus clases interfieren con sus tareas en casa, 9% (49) se gastan sus datos móviles, 8% por compartir computadora y 6% (36) por horarios que interfieren con su trabajo (Ver Figura 5).Cabe mencionar que en el año 2020 hubo varios eventos ciclónicos e inundaciones en la Península de Yucatán que pudieron llevar a estos problemas.

Figura 5

Problemas con sus clases en línea.



El 32% (66) de los estudiantes se conectan entre 4 y 6 horas diarias, y de estos el 22% (45) emplean más del 51% de este tiempo, en tareas escolares. El 43% (88) se conectan entre 7 y 10 horas y de estos el 30% (60) utilizan más del 51% para actividades de la escuela. El 20% (39) se conecta más de 11 horas y de ellos, solo el 15% (31) utiliza un porcentaje del más de 51% deberes escolares (Ver tabla 2).

Tabla 2

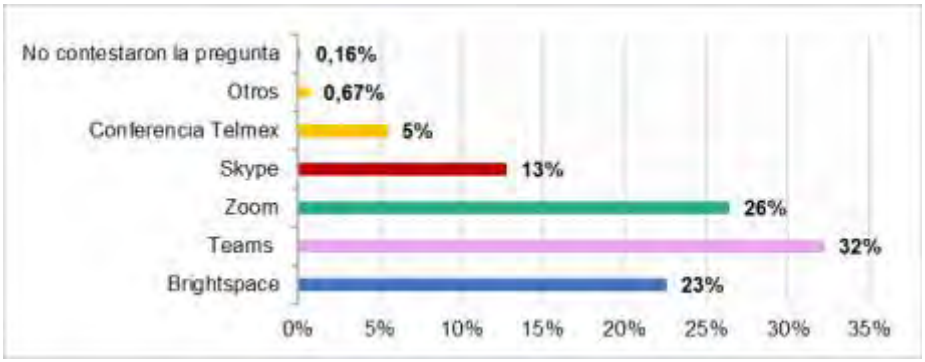
Hora de conexión diaria que emplean los estudiantes del ITM y que porcentaje del tiempo de conexión dicho periodo utilizan para sus actividades escolares.

Porcentaje de conexión que utilizan para sus deberes escolares	Al menos 3 horas de conexión	De 4 a 6 horas de conexión	De 7 a 10 horas de conexión	Más de 11 horas de conexión	No contestaron la pregunta	Total
Menos del 10%	0.49%					0.49%
Entre el 11% y 25%	0.49%	1.47%	1.47%			3.43%
De 26% hasta 50%	0.49%	9%	12%	4%	0.49%	26%
De 51% hasta 75%	1.47%	20%	19%	9%		49%
Más del 76 %	1.47%	2%	11%	6.37%		21%
Porcentaje Total	4%	32%	43%	20%	0%	100%

En la figura 6 se muestran las plataformas que usan los maestros para sus clases. Un 32% (200) emplean la plataforma Teams, un 26% (164) utiliza zoom, el 23% (140) la plataforma Brightspace, un 13% (79) emplea Skype y un 5% indicó (34) conferencia Telmex. Esto implica que los alumnos tengan que cambiarse de una plataforma a otra en el transcurso de sus clases, generando desconcierto y retrasos para ingresar a sus clases.

Figura 6

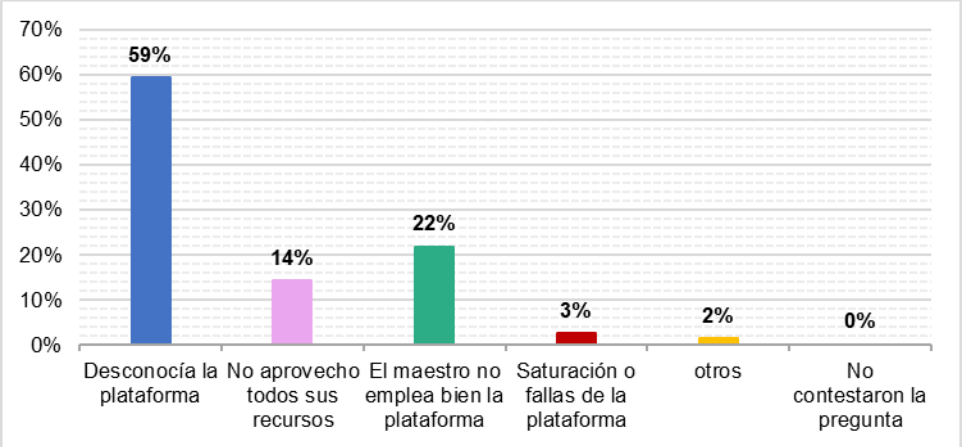
Plataformas que utilizan los maestros para impartir a sus clases virtuales.



Se encontró, en la figura 7, que el 59% (158) de los estudiantes desconocían las plataformas, el 22% (58) tenían dificultades debido a que el maestro no las empleaba adecuadamente, y un 14% (38) presentaban problemas debido a que no aprovechan todos los recursos de la plataforma.

Figura 7

Dificultades que presentan los estudiantes para el uso de las plataformas.

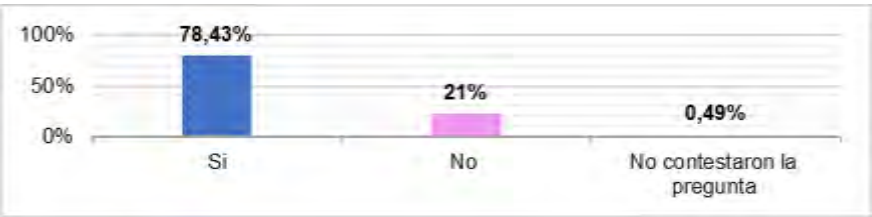


Aspectos Familiares

En la figura 8, se observa que un 78.43% (160) de los alumnos expresó que las demandas en su hogar cambiaron durante la pandemia.

Figura 8

Cambios en las demandas en su casa desde que empezó la pandemia



El 56% (149) indicaron que los cambios son porque deben colaborar en las tareas del hogar, un 18% (48) debido a que deben cuidar de algún menor o algún enfermo, el 17% (46) debían buscar trabajo y un 8% (21) porque deben de trabajar, ya que sus padres no pueden por la pandemia. (Ver Figura 9).

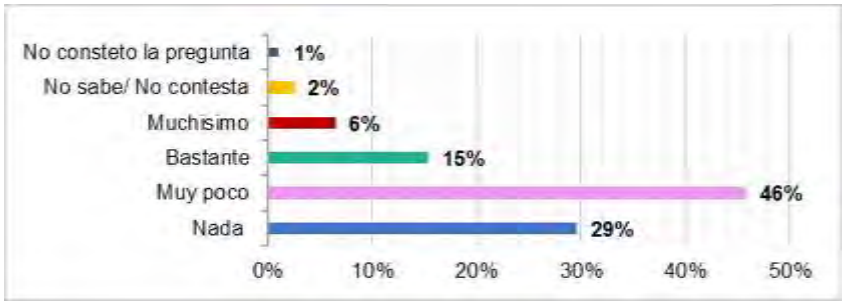
Figura 9

Motivos del cambio de la demanda de los estudiantes en su hogar.

La figura 10 muestra los cambios desfavorables en su hogar. El 29% (60) de los estudiantes asegura que *nada* ha cambiado en casa, el 46% (93) indicó que solo un *poco*, el 15% (31) afirma que ha cambiado *bastante* y el 6% (13) considera que ha cambiado *muchísimo.*

Figura 10

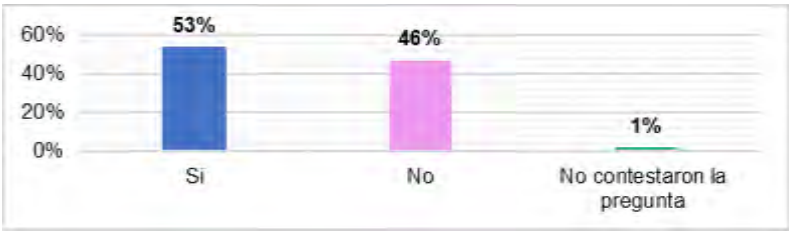
¿El ambiente en tu casa ha cambiado desfavorablemente?



En relación a si actualmente se encuentran trabajando, en la figura 11 se observa que el 53% (108) de los estudiantes trabajan actualmente.

Figura 11

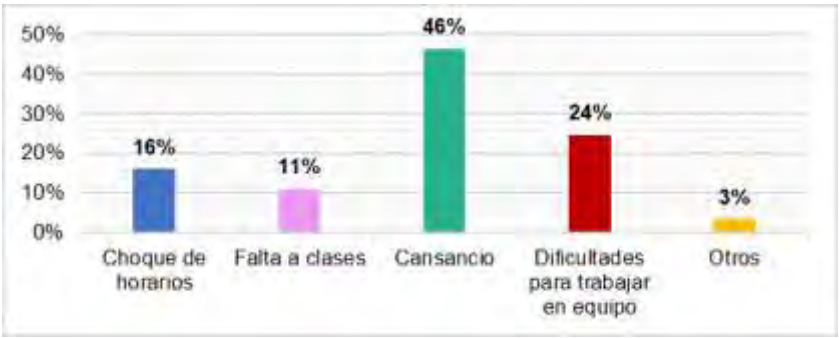
Porcentaje de los estudiantes que actualmente se encuentra trabajando.



En la figura 12 se muestra que al 46% (91) de los alumnos se le ha dificultado combinar estudio y trabajo debido al cansancio, el 24% (48) señala que, por dificultades para trabajar en equipo, un 16% (31) mencionan que por choque de horarios y el 11% (21) expresa que faltan a clase.

Figura 12

Dificultades que presentan los estudiantes al combinar el trabajo y el estudio.



CONCLUSIONES

El 37%(76) de los estudiantes encuestados no eran originarios de la ciudad de Mérida y de estos el 71% (54) se vieron obligados a regresar a su lugar de origen, ya sea en otros municipios del estado o, incluso, a otros estados.

Un número considerable de alumnos se vieron forzados a adquirir equipos electrónicos para poder acceder a sus clases en línea, lo que implicó un gasto para ellos y su familia. Aunque la gran mayoría tiene acceso a internet en casa, no se sabe si este ya lo tenían o lo contrataron por la pandemia y existe un 4% aún sin acceso a internet, que deben conseguir la forma de tomar sus clases. Aun teniendo internet en casa, un alto porcentaje reporta fallas en su conexión y fallas eléctricas. En cuanto al tiempo que permanecen conectados en línea, más del 63% se conecta por más de 7 horas al día, aunque no todo este tiempo lo dedican a actividades académicas.

Una conclusión interesante es que los maestros emplean diversas plataformas para impartir sus clases, lo que implica que el alumno debe de estar cambiando de una plataforma a otra, al cambiar de clases y estas plataformas eran, en parte, desconocidas para ellos antes de la pandemia.

Para muchos de estos alumnos la pandemia implicó una serie de cambios en las demandas en sus hogares, desde tener que salir a trabajar porque sus padres no podían, hasta colaborar en las tareas del hogar. Mencionan tener problemas por incapacidad de coordinar sus horarios de trabajo y clases, pero también hablan de cansancio. Esto último es importante ya que la cantidad de horas que están conectados en línea para sus clases, trabajos en equipo, etc. puede estar provocando afectaciones en su estado de ánimo, que se traducen en una sensación de cansancio.

Tanto los maestros como las autoridades académicas deben de estar conscientes de estas dificultades que expresan los alumnos, ya que a veces los maestros no confían en que el alumno en realidad está faltando a sus clase por fallas o por incompatibilidad de horarios, Es posible que, además, se les esté sobrecargando de actividades por lo que reportan cansancio. Esto plantea la necesidad de analizar la situación de cada alumno en particular y, con base en esto, tomar decisiones para propiciar su permanencia en la escuela.

REFERENCIAS

Álvarez,H., Arias, E., Bergamaschi, A., López,A., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble-Aubourgy, S., Rivera, M.C.,Scannone, R., Vásquez, M. y Virei, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus.* 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

Bote, A. (Mayo 15, 2020). *Amplia brecha digital y desigualdad social, complicaciones de docentes durante esta pandemia*. https://www.lajornadamaya.mx/yucatan/2489/Amplia-brecha-digital-y-desigualdad-social--complicaciones-de-docentes-durante-esta-pandemia

Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias (2020). *Enfermedad por coronavirus, COVID-19.* https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/ITCoronavirus.pdf

Chan, O. (Abril 27, 2020). *Mérida: 30 alumnos del Tec piden 'baja temporal' por contingencia sanitaria*. https://sipse.com/novedades-yucatan/alumnos-tecnologico-merida-baja-temporal-contingencia-coronavirus-yucatan-363325.html

Diario de Yucatán (Septiembre 15, 2020). *Educación Superior y pandemia*. https://www.yucatan.com.mx/merida/freddy-espadas-sosa-educacion-superior-y-pandemia

ENDUTIH (Febrero 17, 2019). *En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2019*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf

Esquivel G. (2020). *Los impactos económicos de la pandemia en México.* https://www.banxico.org.mx/publicaciones-y-prensa/articulos-y-otras-publicaciones/%7BD442A596-6F43-D1B5-6686-64A2CF2F371B%7D.pdf

Ferrer, V. (2020). *Afrontando la pandemia COVID-19 y sus consecuencias desde la psicología social feminista (publicado en "La Psicología Social ante el COVID-19: Monográfico del International*

Journal of Social Psychology). https://www.researchgate.net/publication/340885702_Afrontando_la_pandemia_COVID-19_y_sus_consecuencias_desde_la_psicologia_social_feminista_publicado_en_La_Psicologia_Social_ante_el_COVID-19_Monografico_del_International_Journal_of_Social_Psychology_R

Ferreyra, M.M, Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. y Urzúa, S. (2017). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2020). *´´COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después´´*. http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf

INEGI (Mayo 14, 2020). *Estadísticas a propósito del día mundial del internet (17 de mayo) datos nacionales*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/eap_internet20.pdf

Mendoza, L. (Junio 19, 2020). *La educación en México en tiempos de COVID-19*. http://www.iisue.unam.mx/iisue/medios/educacion-futura-mencion-del-articulo-de-marion-lloyd-en-el-libro-educacion-y-pandemia-894.pdf

Ortiz, G. (Junio 11, de 2020). *En Yucatán, evaluación de alumnos tras educación a distancia arroja contrastantes resultados.* https://www.lajornadamaya.mx/yucatan/1287/En-Yucatan--evaluacion-de-alumnos-tras-educacion-a-distancia-arroja-contrastantes-resultados

Redacción Médica. (Marzo 16, 2020). *Coronavirus: origen, evolución y por qué no es igual que el SARS y el MER.* https://www.redaccionmedica.com/secciones/sanidad-hoy/coronavirus-origen-evolucion-por-que-no-es-igual-sars-mers-1429

Revista Unir. (2020). *La importancia de las TIC en la Educación Secundaria*. https://www.unir.net/educacion/revista/importancia-tic-educacion-secundaria/

Román, L. (2020). *La educación Online en la pandemia: problemas y claves para el futuro.* https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/educacion-online-en-la-pandemia/

Serrano, H. (2020). *El impacto social del coronavirus.*: https://www.eluniversal.com.mx/opinion/hector-serrano/el-impacto-social-del-coronavirus

UNESCO. (Abril de 21 de 2020). *Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia*. https://es.unesco.org/news/surgen-alarmantes-brechas-digitales-aprendizaje-distancia

Universidad de Guadalajara (2020). *En crisis la educación superior por efectos de la pandemia por COVID-19*. https://www.udg.mx/es/noticia/en-crisis-la-educacion-superior-por-efectos-de-la-pandemia-por-covid-19

REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN DE NIVEL SUPERIOR EN TIEMPOS DE COVID-19.

Mar Cobeña
mcobena@us.es
Marco Castiglioni
mcastiglioni@us.es
Departamento de Administración de Empresas y Marketing
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Este trabajo observó la de forma teórica la aplicación de redes sociales en la enseñanza online de niveles superiores durante la pandemia por la incidencia del virus SARS-CoV-2 a nivel mundial. Es decir, hacemos una breve revisión literaria sobre diferentes conceptos interrelacionados: redes sociales, redes de aprendizaje y enseñanza online, ya que son concepto un tanto complejos de definir debido a que son multifacéticos e implican muchos aspectos sociales, didácticos y tecnológicos. Asimismo, se revisan diferentes redes sociales y se describen. Por último, se amplía y aclara la utilidad e implicaciones que conlleva las redes sociales en el ámbito docente en la nueva era social.

Palabras clave: Redes sociales; Enseñanza online; Enseñanza a distancia; Redes sociales de aprendizaje; COVID-19.

SOCIAL NETWORKS IN EDUCATION AT HIGHER LEVELS AT THE AGE OF COVID-19.

ABSTRACT

This work theoretically works the application of social networks in online education at higher levels during the pandemic due to the incidence of the SARS-CoV-2 virus worldwide. That is, we do a brief literary review on different interrelated concepts: social networks, learning networks, and online teaching since they are somewhat complex concepts to define because they are multifaceted and involve many social, didactic, and technological aspects. Likewise, different social networks are reviewed and described. Finally, the usefulness and implications of social networks in the teaching field in the new social era are expanded and clarified.

Keywords: Social networks; Online teaching; Distance teaching; Social learning networks; COVID-19.

INTRODUCCIÓN

El empleo de la nueva tecnología de la información es una manera creativa y atractiva de acercarse al alumnado ya que estos la asocian al entretenimiento (Cinta Espuny, 2011). Nuevas tareas relacionadas con las tecnologías de la información están socialmente aceptadas y no se consideran una pérdida de tiempo. Por ello, navegar por internet o emplear las redes sociales se

consideran competencias esenciales al desarrollar el potencial comunicativo y creativo de las personas (Cinta Espuny, 2011).

Existe evidencias en la literatura previa de que el empleo de las redes sociales en el entorno académico tiene buena acogida por parte de los estudiantes (Molina-Sabando y Briones-Véliz, 2016). Por ello, esta herramienta de comunicación tiene unas grandes perspectivas de futuro. Además, una de las grandes ventajas que presentan junto a la inmediatez es la interacción (Molina-Sabando y Briones-Véliz, 2016). El alumnado no solo las emplea como forma de diversión o para compartir contenidos, sino que también las emplean para organizar tareas, resolver dudas, compartir contenidos, expresar intereses acerca de materias relacionadas con la formación académica que cursan, etc.

Uno de los factores que han influido en la expansión de este fenómeno es la facilidad en el acceso a esta tecnología gracias a distintos factores, como: incremento de la cobertura, desarrollo de internet itinerante y acceso a dispositivos portátiles (Molina-Sabando y Briones-Véliz, 2016). Todo ello ha posibilitado el incremento de estudiantes que tienen presencia en alguna red social y tienen gran interés por estas (Marqués Sánchez, 2013). Dicho interés se manifiesta en el incremento gradual de las horas que pasan los jóvenes conectados a las redes sociales.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Empleo de las redes sociales en el ámbito de la educación superior

Una red social puede definirse formalmente como un conjunto de relaciones e interacciones entre individuos, pero trasladando esta idea al ámbito digital nos estamos refiriendo a páginas webs y apps que facilitan a comunicación entre personas mediante: comentarios, mensajes privados, archivos (como fotos o vídeos), etc. Se apoyan en interacciones sociales, ya que, aunque sean virtual, necesitan la conectividad visual y verbal (Alvarado Pazmiño et al., 2019). Son espacios sociales virtuales construidos en torno a intenciones y objetivos en común en los que priman la colaboración entre usuarios, el intercambio de conocimientos y la comunicación (Pettenati y Ranieri, 2006). Así pues, las redes sociales pueden verse como sistemas abiertos y dinámicos que involucran a colectivos con unas mismas necesidades e intereses (Martínez Hernández, 2012).

Según Molina-Sabando y Briones-Véliz (2016), dentro de las características de las redes sociales destacan en primer lugar, el protagonismo absoluto de los usuarios, es decir, las redes sociales están construidas alrededor del usuario, que es el que proporciona de forma voluntaria el contenido. Segundo, la interacción ya que en ellas priman los módulos para intercambiar mensajes y otras acciones en las que os individuos muestran sus opiniones. Tercero, la creación de relaciones porque permiten conectar con nuevas personas y retomar el contacto con otras con las que se había perdido. Cuarto, el intercambio de contenido, esto es, al participar en una red social, los usuarios dan su aceptación para que se distribuya su información a sus contactos directos e indirectos. Y, por último, la oferta de servicios que llevan aparejadas mediante módulos (chats, juegos, apps, acciones con fotos y vídeos, mensajes…) (Vidal Ledo, 2013).

Por otra parte, se sugiere que las redes sociales suponen una mejor oportunidad para comunicar de forma efectiva porque permite elegir más acertada el tiempo de interacción, ya que la comunicación a nivel personal tiene ciertas limitaciones (Alvarado Pazmiño et al., 2019).

Además, Molina-Sabando y Briones-Véliz (2016), dentro de las ventajas más relevantes del uso de las redes sociales en el ámbito de la educación, señalan que permiten la organización de equipos de estudiantes de forma más fácil y natural; también mencionan que suponen el acceso de forma inmediata a información y hechos relevantes; las redes sociales aportan a los estudiantes nuevas aptitudes tecnológicas; asimismo, facilitan el intercambio de conocimientos con otros estudiantes de diferentes universidades; y, por último, pueden verse como una ventana abierta para desarrollar proyectos colaborativos en los que primen la creatividad y originalidad.

Unidas a estas ventajas en el entorno educativo, estos autores señalan que, de forma más específica, las redes sociales permiten centralizar las actividades docentes en un espacio; incrementa el sentimiento de pertenencia a un colectivo; incrementan la empatía y cercanía de las personas que interactúan en ella, dando lugar a relaciones más estrechas y directas; mejora el ambiente educativo, ya que el alumno se mueve por sus intereses y aficiones; da fluidez y facilita las comunicaciones entre docentes y alumnos, por lo tanto, reduce la distancia social y jerarquía entre ambos colectivos; empleo eficiente y práctico de las tecnologías de la información al reunir a todos los implicados en un mismo punto; armoniza la acción de grupos de trabajo mediante la coordinación de personas y difusión de información; finalmente, favorece el desarrollo de habilidades y normas sociales entre iguales y superiores (De Haro, 2010).

El efecto inmediato de la aplicación a entornos docentes de las redes sociales es la eliminación de barrera comunicativas derivadas del efecto psicológico de la jerarquía. Las redes sociales permiten igualar a los usuarios, sin que exista una división clara entre el líder (docente) y los seguidores (estudiantes). Esto apoya un mayor intercambio de mensajes e interacciones (Alvarado Pazmiño et al., 2019). Así pues, el ambiente que se crea para el proceso de aprendizaje es más cordial, agradable y ameno (Alvarado Pazmiño et al., 2019). Ello hace que los conocimientos sean recibidos con una predisposición y actitud más favorable. También las redes sociales aplicadas a la enseñanza dan múltiples herramientas que atraen al público, debido a que las percibe como algo ameno. Además, el usuario (estudiante) se pone en una posición de empoderamiento, ya que tiene la opción de crear contenido (McLoughlin y Lee, 2007).

Estos procesos tan interactivos de aprendizaje parten desde el demandante (el alumno) por necesidades de sentirse como un sujeto activo en el proceso (Alvarado Pazmiño et al., 2019). El efecto inmediato de lo anterior es que este proceso se vuelve participativo, carente de sujetos pasivos que se limitan a recibir contenidos, para satisfacer unas necesidades de conocimiento. Además, gracias a la mayor interacción entre los participantes se consigue socializar.

Existen dos formas de distinguir el aprendizaje: por un lado, se encuentra el aprendizaje formal, que es planificado y pautado por completo; por otro, el informal, que surge de forma espontánea e implica aprendizaje implícito (Alvarado Pazmiño et al., 2019). Se señala que este último tipo de aprendizaje es fundamental porque favorece las interacciones entre alumnos, el autocontrol y la participación (Alvarado Pazmiño et al., 2019).

Dentro de las redes más populares entre los jóvenes para aspectos más formales de sus vidas cotidianas, se encuentran:

Facebook: red social que se sustenta en una web o app que, tras la creación de una cuenta, permite contactar con persona de tu entorno. Fue creada en 2006 por Mark Zuckerberg en Harvard para estudiantes de esta universidad. Para acceder a ella solo es necesario tener una cuenta de correo electrónico. Su principal atractivo es compartir fotos, vídeos y comentarios con personas de tu entorno o con las que compartes intereses (mediante la pertenencia a páginas o grupos).

Twitter: creada por Jack Dorsey. Esta red social también tiene dos soportes, una web y una app para dispositivos inteligentes. Se trata de un microblogging con mensajería directa. Se puede concebir como un medio de difusión de noticias y opiniones en el que prima la actualidad, viralidad e inmediatez.

Las redes sociales en el ámbito de la educación tienen una gran importancia ya que suponen una nueva vía de comunicación y de intercambio mediante vías digitales (Torregosa del Rosario, 2010). Además, permite el desarrollo de nuevas técnicas docentes que mejoran la calidad de la enseñanza (Torregosa del Rosario, 2010).

Redes sociales de aprendizaje

Una red social de aprendizaje puede definirse como un espacio en el que un colectivo se forma a través del uso de TICs de forma diversa para fomentar el debate, compartir contenidos, realizar tareas, asistir a videoconferencias, etc.… (Vidal Ledo, 2012).

Estas redes constituyen una estructura eficaz para el aprendizaje, facilitando la transmisión del conocimiento mediante la interactuación y creación de relaciones en espacios digitales en los que se llevan a cabo intercambios gracias a los cuales los sujetos crean y perfeccionan su conocimiento en torno a una materia concreta mediante módulos de aprendizaje (Molina-Sabando y Briones-Véliz, 2016).

Estas redes sociales de aprendizaje se encuentran en plena expansión. Esto es debido a la confluencia de diferentes circunstancias, como: la pandemia por la incidencia del virus COVID-19, la necesidad de complementar la educación presencial en los centros, la importancia de los medios digitales y la creación de foros de debate permanente (Gazzo, 2020; Molina-Sabando y Briones-Véliz, 2016).

Pese a que es un fenómeno en auge, la creación de redes sociales de aprendizaje tiene un amplio recorrido en la historia de la pedagogía. Existen evidencias de que en la década de los 60 se comenzó a crear espacios educativos por medio de la informática en los que intercambiar conocimientos (Molina Vazquez, 2011). No obstante, el uso del correo electrónico no fue posible hasta la década de los 70, y ello favoreció el intercambio de contenidos didácticos. Pese a estos atisbos, no fue hasta la última década del siglo pasado y los comienzos de este siglo cuando la tecnología digital y la informática se han popularizado, permitiendo su aplicación en entornos educativos.

El objetivo de las redes sociales de aprendizaje es acercar conocimiento a personas con intereses en común dentro del entorno de la Sociedad de la Información (Molina-Sabando y Briones-Véliz, 2016). Estas redes constituyen una nueva tendencia que se ha visto potenciada por la pandemia causada por el coronavirus. No obstante, se señala que, pese a que uno de los principales rasgos de este tipo de red es que es libre, ello no implica necesariamente que sea una herramienta gratuita

(Molina-Sabando y Briones-Véliz, 2016). Por ejemplo, en la Universidad de Sevilla se cuenta con una plataforma digital denominada Enseñanza Virtual, construida en el entorno digital Blackboard Collaborate Ultra. Dicha herramienta es sólo accesible para los alumnos que se han matriculado en dicha organización. Ello implica que los estudiantes han pagado unas tasas que incluyen el acceso a esta herramienta. Además, se señala que, aunque existe libertad en el empleo de esta herramienta, suele existir algunos mecanismos de control de la información en la sociedad (Molina-Sabando y Briones-Véliz, 2016).

Pese a lo anterior, las redes sociales de aprendizaje suponen un paso evolutivo más en la transferencia de conocimientos y procesos didácticos, ya que se superan las fronteras de los centros educativos y las bibliotecas (Molina-Sabando y Briones-Véliz, 2016), poniendo a disposición del usuario un espacio disponible siempre para satisfacer sus demandas formativas.

Las redes sociales de aprendizaje pueden tener diferentes usos. Así, por ejemplo, pueden darse redes destinadas a las búsquedas de referencias bibliográficas, como Mendeley; pero también existen otras redes en las que se realizan prácticas educativas y se imparten clases de forma online, como la mencionada anteriormente, Enseñanza Virtual de la Universidad de Sevilla.

No obstante, pese a las múltiples ventajas que implica el uso de las redes sociales con fines educativos, los docentes deben ser conscientes de que una amplia difusión del conocimiento puede dar lugar a tergiversaciones, manipulaciones o usos indebidos del mismo.

Las redes sociales destinadas al aprendizaje han planteado el debate sobre las trayectorias académicas teóricas y reales debido a que, como señala Gazzo (2020) son concepciones diferentes del currículo académico del alumnado. Por un lado, Terigi (2007) señala que las trayectorias teóricas siguen una progresión lineal predeterminada sin tener en cuenta las actitudes del estudiante. Por otro lado, las trayectorias reales reflejan mejor las actitudes adquiridas por los alumnos de forma dinámica (Terigi, 2007). Por lo tanto, debido a la incertidumbre del entorno, los métodos dinámicos con los que mejor se adaptan a las circunstancias en las que nos encontramos hoy en día (Gazzo, 2020) tras la incidencia del SARS-CoV-2.

La incidencia de este virus, el COVID-19, en la sociedad ha exigido una transformación instantánea de los métodos de enseñanza a todos los niveles, en especial, en los niveles superiores. Por lo tanto, ha surgido en pleno s. XIX una nueva carrera docente con contingencias especiales (Gazzo, 2020), en las que priman las actitudes comunicativas, las competencias digitales y el espíritu de superación y adaptación al medio. De estas circunstancias se deriva un nuevo modelo de enseñanza en el que la base está redefinida. Esta base ya no es una relación distante y jerárquica entre el docente y el alumno. Ahora, los medios digitales se ponen a disposición del alumno para que sea él mismo el que tome los elementos necesarios en la construcción de su aprendizaje. De esta forma, los medios digitales favorecen los métodos de aprendizaje autónomo ya que es el alumno el individuo que lidera el proceso y no cuenta con la vigilancia o tutela presencial del profesor.

No obstante, al ser un proceso que se ha puesto en práctica generalmente de forma espontánea e improvisada, la adaptación de la enseñanza tradicional a un nuevo escenario totalmente virtual ha generado ansiedad (Gazzo, 2020), ya que además de los déficits estructurales con los que ya contaba las instituciones universitarias, el cambio a la enseñanza online requiere de ciertos recursos no

disponibles para todas las familias (Ariño et al., 2019). De cualquier forma, el dinamismo del entorno potencia la flexibilidad y creatividad de los procesos de aprendizaje.

Pese a las múltiples ventajas que tiene la aplicación de las redes sociales a los entornos educativos, esta área aún adolece de procesos muy tradicionales que requiere mecanismos más formales (Alvarado Pazmiño et al., 2019).

Esta situación denominada por Hodges et al. (2020) como “enseñanza remota de emergencia” ha requerido muchas dosis de voluntarismo por las dos partes implicadas en el proceso de aprendizajes. De un lado, de los docentes, que convirtieron sus hogares en aulas y muchos de ellos, tuvieron que familiarizarse con tecnologías a las que no estaban acostumbrados (Pérez López et al., 2021). Del otro lado, alumnos que además de enfrentarse a la incertidumbre de superar pruebas ligadas a las materias, también tuvieron que adaptarse a una nueva modalidad de enseñanza desconocida antes para ellos (Pérez López et al., 2021).

Así pues, se ha instaurado en muchos países procesos de educación a distancia que se caracteriza por tener una naturaleza y alcance muy amplios y complejos que implica una gran gama de herramientas (Pérez López et al., 2021). En primer lugar, se enfrenta a la dificultad de no tener concurrencia en un espacio físico. También, necesita del uso de la tecnología (Moore y Kearsley, 2012). Implica una mayor autonomía por parte del alumno y la autogestión del tiempo (Vlachopoulos y Makri, 2019).

No obstante, la necesidad del uso de medios tecnológicos ha supuesto una brecha entre los alumnos, ya que la posesión de estos implica tener cierto nivel económico (Cabrera, 2020; Cabrera et al., 2020) y una serie de recursos económicos disponibles para la adquisición de dispositivos informáticos y el suministro de línea que permita la conexión a internet (Fernández Enguita, 2016).

Además de estas dificultades, la enseñanza online requiere incluso en mayor medida de la interacción entre docente y estudiante (Francescucci y Rohani, 2018; Hogg y Lomicky, 2012; Ragusa, 2017; Strang, 2013; Watts, 2016), en la que además de la cantidad de intercambio de mensajes, la calidad de la comunicación entre las partes implicadas debe primar (Brodie et al., 2013; Castaño-Muñoz et al., 2014; Goldman, 2011). El aprendizaje síncrono, facilitado por el empleo de redes sociales, tiene mayores ventajas que el asíncrono (Baker, 2011; Francescucci y Rohani, 2018) por ejemplo impulsa una mejora en el rendimiento del aprendizaje (Duncan et al., 2012). Además, rompe la sensación de asilamiento y genera sentimiento de pertenencia a un colectivo (Ragusa, 2017; Watts, 2016). No obstante, la literatura previa también ha evidenciado que la combinación de ambos modelos (síncrono y asíncrono) es positivo porque ayuda a enriquecer la experiencia derivada del proceso de enseñanza-aprendizaje (Falloon, 2011).

CONCLUSIONES

El empleo de las redes sociales de aprendizaje implica un mejor aprovechamiento de los medios digitales y del proceso de la enseñanza (Molina-Sabando y Briones-Véliz, 2016). Permite construir de forma conjunta conocimientos que son aprehendidos. En la actualidad debido a la pandemia por el virus COVID-19, la construcción de la universidad y otros espacios de educación superior en entornos

digitales han pasado de ser elementos complementarios a los procesos tradicionales de enseñanza a ser herramientas indispensables para desarrollar la actividad docente.

Estas redes son muy útiles porque permiten continuar con el proceso educativo en circunstancias extraordinarias, además de suponer una plataforma disponible siempre en la que depositar documentos de consulta, teniendo una función de repositorio de material docente. No obstante, los recursos y herramientas online dedicados a la docencia virtual deben verse como algo más que un almacén de documentos (Gazzo, 2020), ya que contribuyen de forma directa en la creación conjunta de conocimiento.

De igual forma, estas redes presentan una gran ventaja, el intercambio de conocimientos entre los usuarios y la construcción de nuevas experiencias educativas (Molina-Sabando y Briones-Véliz, 2016). Representan un espacio de reflexión colectiva que facilitan el análisis de determinados contenidos compartidos. Así también, suponen un fenómeno que involucra a la comunicación y la tecnología.

Por lo tanto, las redes sociales están transformando a la sociedad; y la educación, al ser una manifestación de procesos culturales que constituyen al hombre, no puede quedar al margen de esta evolución. Por último, se destaca el potencial de influencia y comunicación que tienen las redes sociales y los usos beneficiosos para procesos culturales y sociales.

Para solucionar la falta de adopción de redes sociales para la docencia, se sugiere la creación de un modelo de adopción de innovación (Rogers, 2003). Este modelo debe centrarse en la difusión entre los usuarios o principales beneficiarios de la innovación (Alvarado Pazmiño et al., 2019; Rogers, 2003). Específicamente, el modelo para la adopción de las redes sociales en los contextos didácticos debe centrarse en los siguientes elementos: aceptación de la innovación por parte de los grupos de referencia, facilidad de uso, utilidad, innovación, imagen de la innovación, normas sociales y sentimiento de pertenencia a un colectivo por parte de los individuos susceptibles de adoptar la innovación (Alvarado Pazmiño et al., 2019).

Además, se sugiere que las instituciones implicadas en los procesos educativos continúen apostando por sistemas basados en plataformas tecnológicas y redes sociales con usos específicos para la docencia (Llorente y Cabero, 2009) que combinen acciones presenciales con otras virtuales (Fariña-Vargas et al., 2013) que permitan enriquecer la experiencia del aprendizaje (Pérez López et al., 2021).

REFERENCIAS

Alvarado Pazmiño, E. R., Ochoa Mendieta, M. A., Ronquillo Murrieta, G. V., Sánchez Soto, M. A. (2019). Importancia y uso de las redes sociales en la educación. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento.* https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(2).abril.2019.882-893

Ariño, A., Martínez, M., Llopis, R., Pons, E., & Prades, A. (2019). *Via Universitària: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris (2017-2019)*. Valencia: Xarxa Vives. Disponible en: https://bit.ly/3eYN8Wd

Baker, D. (2011). Designing and orchestrating online discussions. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. Disponible en: https://bit.ly/3goHYTN

Brodie, R. J., Ilic, A., Juric, B., & Hollebeek, L. (2013). Consumer engagement in a virtual brand community: An exploratory analysis. *Journal of Business Research*. https://doi.org/10.1016/jjbusres.2011.07.029

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*. https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125

Cabrera, L., Pérez, C. N., & Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con el Cierre Escolar por el Coronavirus? *International Journal of Sociology of Education*. https://doi.org/10.17583/rise.2020.5613

Castaño-Muñoz, J., Duart, J., & Vinuesa, T. (2014). The internet in face-to-face higher education: Can interactive learning improve academic achievement? *British Journal of Educational Technology*. https://doi.org/10.1111/bjet.12007

Cinta Espuny V, González Martínez, J., Lleixà Fortuño, M. & Gisbert Cervera, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*;8(1). Disponible en: http://rusc.uoc.edu/index.php/rusc/article/viewFile/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert

De Haro, J. J. (2009). Las redes sociales aplicadas en la práctica docente. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*. Disponible en: https://ddd.uab.cat/record/47267

De Haro, J. J. (2008). *Las redes sociales en educación*. Educativa. Blog sobre calidad e innovación tecnológica. Disponible en: http://jjdeharo.blogspot.com/2008/11/la-redes-sociales-en-educacin.html

Duncan, K., Kenworthy, A., & McNamara, R. (2012). The effect of synchronous and asynchronous participation on students' performance in online accounting courses. *Accounting Education: An International Journal*. https://doi.org/10.1080/09639284.2012.673387

Falloon, G. (2011). Making the connection: Moore's theory of transactional distance and its relevance to the use of a virtual classroom in postgraduate online teacher education. *Journal of Research on Technology*. https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782569

Fariña-Vargas, E., González-González, C., & Area-Moreira, M. (2013). ¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios? *Revista de Educación a Distancia*. Disponible en: https://bit.ly/2C2NMn9

Fernández Enguita, M. (2016). *La Educación en la encrucijada*. Fundación Santillana. Disponible en: https://bit.ly/34hPqxc

Francescucci, A., & Rohani, L. (2018). Exclusively Synchronous Online (VIRI) Learning: The Impact on Student Performance and Engagement Outcomes. *Journal of Marketing Education*. Disponible en: https://doi.org/10.1177/0273475318818864

Gazzo, M. F. (2020). La educación en tiempos del COVID-19: Nuevas prácticas docentes, ¿nuevos estudiantes? *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*. Disponible en: https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/750

Goldman, Z. (2011). Balancing quality and workload in asynchronous online discussions: A win-win aroach for students and instructors. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. Disponible en: https://bit.ly/2ZJgLEK

Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. Disponible en: https://bit.ly/3dZlh6U

Hogg, N., & Lomicky, C. (2012). Connectivism in postsecondary online courses: An exploratory Factor Analysis. *The Quarterly Review of Distance Education*. Disponible en: https://bit.ly/2O0o3yd

Llorente, M. C., & Cabero, J. (2009). *La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning)*. Mataró: Da Vinci

Marqués Sánchez P. (2013). El análisis de las redes sociales: Un método para la mejora de la seguridad en las organizaciones sanitarias. *Revista Española de Salud Pública*. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272013000300001&lng=es.

McLoughlin, C., & Lee, M. (2007). *Software social y aprendizaje participativo*. New York: Information Science Reference.

Molina-Sabando, L. A. & Briones-Véliz, I. B. (2016). Redes Sociales en la Educación Superior. *Dominio de las ciencias*. Disponible en: https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/284

Molina Vázquez, R. & Briceño Castañeda, S. (23017) *Redes de aprendizaje, estrategias de participación*. Universidad Distrital Francisco José Caldás, Colombia. Disponible en: https://silo.tips/download/redes-de-aprendizaje-estrategias-de-participacion-ponencia-educacion-virtual-eva

Pérez López, E., Vázquez Atochero, A., Cambero Rivero, 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.* http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855

Ragusa, A. T. (2017). Technologically mediated communication: student expectations and experiences in a FOMO society. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0077-7

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations: Vol. 4ª*. The Free Press. https://doi.org/10.1287/opre.51.6.866.24918

Strang, K. (2013). Cooperative learning in graduate student projects: Comparing synchronous versus asynchronous collaboration. *Journal of Interactive Learning Research*. Disponible en: https://bit.ly/2Z3Cisq

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Argentina: Fundación Santillana.

Torregosa del Rosario, A. (2010). Uso de las TIC: Las redes sociales en el contexto educativo. *Revista Funcae Digital*. Disponible en: http://www.fundacionfuncae.es/archivos/documentosarticulos /RORREGROSADELROSARIO.pdf

Vidal Ledo M., Vialart Vidal M. N., & Hernández García L. (2013). Redes sociales. Educación Médica Superior. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000100017&lng=es

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2019). Online communication and interaction in distance higher education: A framework study of good practice. *International Review of Education*. https:// doi.org/10.1007/s11159-019-09792-3

Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *The Quarterly Review of Distance Education*. Disponible en: https://bit.ly/2YlBmz2

CROCODILE CHEMISTRY 605 EN EL APRENDIZAJE DE QUÍMICA.

Jhom Werty Sandoval
Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO
Docente de química
jhom.sandoval@uniminuto.edu.co

Adriana Castro Camelo
Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO. Magíster en comunicación - educación
Profesora asistente maestría en educación
adriana.castro@uniminuto.edu

Marisol Esperanza Cipagauta Moyano
Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO. Doctora en educación
Profesora asociada maestría en educación
mcipagau@uniminuto.edu.co

RESUMEN

La investigación analizó la influencia del uso del simulador Crocodile Chemistry 605 como una herramienta educativa en las clases de química inorgánica de los estudiantes de décimo grado, su relación con las calificaciones en un examen de conocimiento y la motivación del grupo hacia la clase. Se empleó un enfoque cuantitativo con un modelo y un diseño experimentales que permite identificar la influencia del uso del programa en los tres aspectos mencionados. En el diseño experimental se dividió aleatoriamente en dos grupos al grado, un grupo de control, quienes recibieron la clase de forma estándar y el grupo experimental, quienes realizaron la práctica de laboratorio en Crocodile Chemistry 605. En la recolección de los datos se usaron dos instrumentos, un cuestionario de conocimiento y una Escala Likert, permitiendo concluir que el programa informático Crocodile Chemistry 605 mejora un 20% las calificaciones de los estudiantes en comparación al grupo de control, el 60% de los alumnos consideran adecuado el uso de las TIC específicamente el laboratorio virtual de química, al considerarlo una herramienta útil, lúdica y eficaz para mejorar su rendimiento académico y el 80% considera pertinente incluir este tipo de tecnología en las lecciones de química.

Palabras clave: Laboratorio virtual; Crocodile Chemistry; química; educación virtual.

CROCODILE CHEMISTRY 605 IN CHEMISTRY LEARNING.

ABSTRACT

The research analyzed the influence of using the Crocodile Chemistry 605 simulator as an educational tool in the inorganic chemistry classes of *high school*, their relationship to rating on a knowledge exam and the group's motivation for the class. A quantitative approach was used with an experimental model

and an experimental design that allows to identify the influence of the use of the program in the aspects mentioned. In experimental design it was randomly divided into two groups to the class, a control group, who received the class as standard and the experimental group, who performed laboratory practice in Crocodile Chemistry 605. The collection of the data was used two instruments, a knowledge questionnaire and a Likert Scale, allowing to conclude: the Crocodile Chemistry 605 software improves by 20% the qualifications of students compared to the control group, 60% of students consider the use of ICTs appropriate specifically the virtual chemistry laboratory, considering it a useful, playful and effective tool for better academic performance and 80% consider it relevant to include this type of technology in chemistry lessons.
Keywords: Virtual laboratory; Crocodile Chemistry; chemistry; virtual education.

INTRODUCCIÓN

La química como ciencia que estudia la materia y los cambios enérgicos relacionados con ella tiene como objetivo explicar de forma clara la composición de todo lo que nos rodea y las interacciones entre las sustancias (Sosa, 2015). Esta explicación de los fenómenos naturales de forma tradicional se da por medio una clase magistral de memorización e interiorización de datos y conceptos, olvidando la dualidad de esta ciencia, que requiere de un aporte teórico (saber) y una parte experimental (creación del saber).

Está última parte necesita de un ambiente propio, un laboratorio donde se manipule las sustancias químicas, vidriería y los equipos para interactuar con los fenómenos químicos, donde se aprende haciendo química y también se exploran habilidades trasversales para la vida laboral como: trabajo metódico y uso de equipo, técnicas y procedimientos de investigación, análisis de resultados, interpretación de datos, ejecución de labores y obtención de resultados, entre otras (Hernández, Machado, Martínez, Andreu y Flint, 2018), despertando en el alumno al investigador innato que tiene por naturaleza.

La ausencia de un laboratorio físico en el Colegio José Antonio Beltrán del corregimiento La Quitaz, La Belleza, limita la enseñanza de química solo a la metodología teórica. Ante la falta de la experimentación, se plantea como alternativa de aprendizaje la incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como el Laboratorio Virtuales de Química (LVQ) Crocodile Chemistry 605 de la empresa Crocodile Clips Ltd para realizar las prácticas de laboratorio completando la dualidad de la enseñanza de la química, teoría y experimentación.

Sin desconocer las grandes ventajas y desventajas de estos simuladores (Zaldívar, 2019), en la investigación se tuvo como eje principal el contexto educativo del Colegio José Antonio Beltrán y la influencia del programa Crocodile Chemistry 605 como una herramienta educativa tecnológica en las clases de química del grado décimo para mejorar el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes hacia el momento educativo.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de verificar la influencia directa del programa Crocodile Chemistry 605 en el proceso

educativo de los estudiantes, el trabajo se basó en un enfoque de investigación cuantitativo y un método experimental. El método experimental es un "procedimiento científico que permite inducir relaciones empíricas entre variables o comprobar la veracidad de una hipótesis, ley o modelo, por medio de un experimento controlado" (Baena, 2017, p.40). En este estudio investigativo se ajustó este método para buscar la reacción causa y efecto entre el uso del laboratorio virtual de química Crocodile Chemistry 605 y el proceso académico de los estudiantes de décimo grado del Colegio José Antonio Beltrán, en tres aspectos fundamentales, categorías o juicios científicos: motivación académica, rendimiento académico y consideración de las TIC como herramienta educativa que enriquezca las prácticas y los procesos de aprendizaje (Jiménez, García e Íñiguez. 2016, p. 73).

Con el diseño de carácter experimental, donde "el investigador no sólo se encuentra en condiciones prácticas de llevar a cabo un experimento, sino que conoce también, en buena medida, la naturaleza del fenómeno que investiga." (Baena, 2017, p.18), facilitando así la manipulación de la variable para observar y analizar su dependencia e influencia en la muestra a estudiar. El grado décimo de química formado por jóvenes entre los 15 y 17 años de edad se dividió en dos grupos, siendo el primero de ellos el grupo de control y en el segundo el grupo experimental donde se manipula la variable. Para la obtención de los datos de la investigación se usaron dos instrumentos, el cuestionario y la escala Likert, la escala Likert permite un acople con el método y diseño de la investigación (Matas, 2018) con el objetivo de evaluar la motivación de los alumnos de una manera indirecta.

RESULTADOS

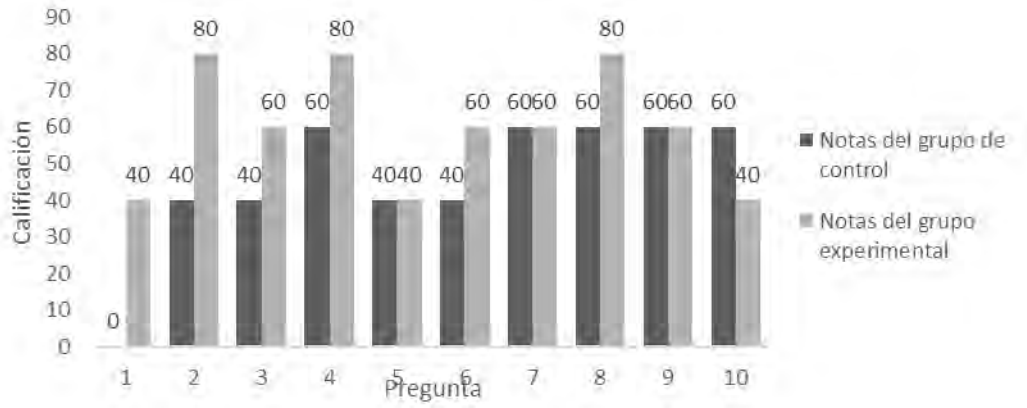
Se presentan los resultados de la aplicación del cuestionario "Destilación" y la escala Likert "Mi opinión de Crocodile Chemistry 605" a los estudiantes de décimo para determinar el efecto de la implementación del simulador Crocodile Chemistry 605 en tres categorías: rendimiento académico, motivación académica e inclusión de las TIC en las clases de química inorgánica.

Las prácticas de laboratorio virtual y el rendimiento académico.

Por medio del cuestionario sobre el tema de la clase se evidencia la influencia del software Crocodile Chemistry 605, Crocodile Clips Ltd en el rendimiento académico de los estudiantes de la clase de química en el grado décimo. Como se observa en la figura 1 el 60% de los estudiantes del grupo experimental respondieron correctamente a la cada pregunta del cuestionario, obteniendo calificaciones un 20% más altas en comparación con las notas del grupo de control, indicando una mejora significativa en la comprensión de los conceptos y las notas finales.

Figura 1.

Comparación de notas por respuesta, grupo de control y grupo experimental.

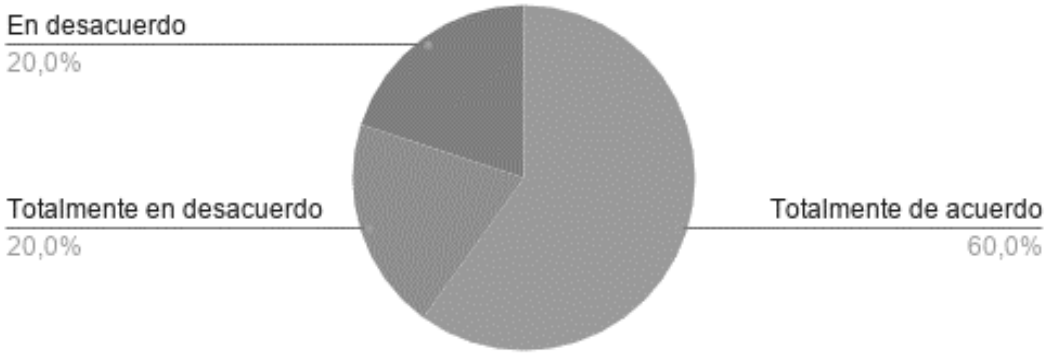


Crocodile Chemistry 605 como herramienta educativa.

Con el cuestionario Escala Likert se midió la percepción de los alumnos del grado décimo ante el programa Crocodile Chemistry 605 como una herramienta lúdica y de apoyo en el aprendizaje de la química. El 60% de los estudiantes indicó que consideran que la práctica de laboratorio con apoyo del simulador les permitió reforzar los conceptos y asimilarlos de mejor manera, como lo corrobora la figura 2.

Figura 2.

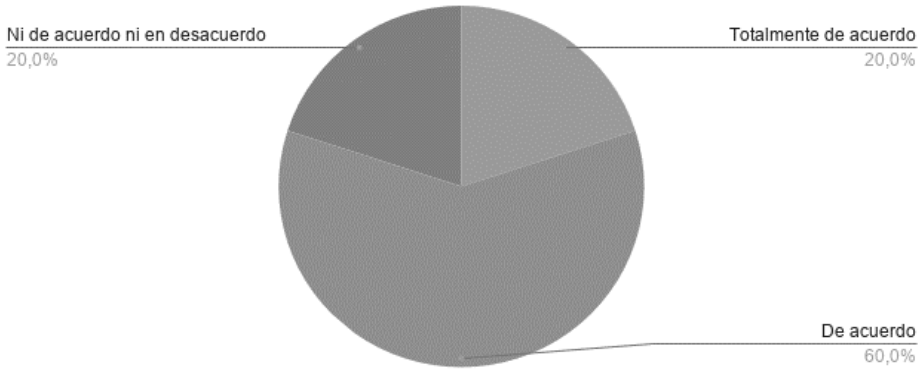
Crocodile Chemistry 605 como una herramienta lúdica.



El 80% de los alumnos encuestados ven en la realización de las prácticas de laboratorio con el simulador Crocodile Chemistry 605 una ventaja, al permitir una mejor comprensión de los temas de la clase de química por medio de la experimentación y repetición, como se aprecia en la figura 3.

Figura 3.

Uso del simulador en las clases.

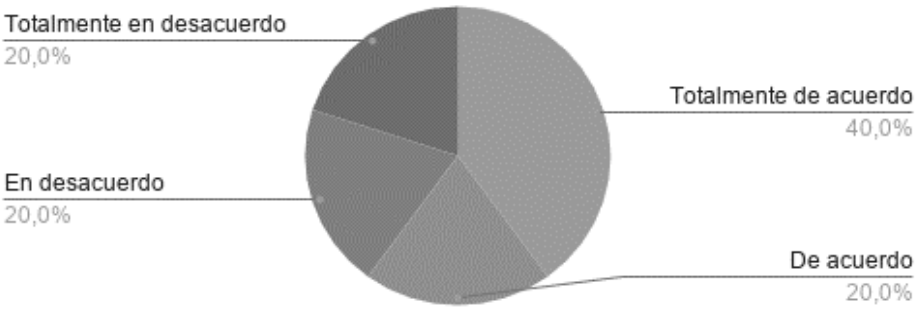


Motivación en las clases de la química el grado décimo.

La motivación de los alumnos hacia la clase se midió con una escala Likert. En este caso el 60% considera que la práctica de laboratorio virtual es un agregado lúdico, divertido y útil, siendo un complemento adecuado para el desarrollo de las de clase de química, ver figura 4.

Figura 4.

Laboratorio virtual un agregado lúdico, divertido y útil.



CONCLUSIONES

Se evidenció la influencia del programa Crocodile Chemistry 605 en el mejoramiento de las notas de la prueba cognitiva de química del grado décimo, al obtenerse calificaciones un 20% más altas en comparación con aquellos aprendices del grupo de control que no realizaron la práctica de laboratorio en dicho simulador, ratificando la utilidad del programa como una herramienta efectiva que impacta positivamente el rendimiento académico de los alumnos de química inorgánica.

Así mismo, los estudiantes manifiestan que el simulador Crocodile Chemistry 605 es una estrategia educativa que mejora sustancialmente sus notas, percibiendo mejora en sus calificaciones al comprender los conceptos teóricos; considerando muy positiva la inclusión de las TIC, específicamente el simulador de prácticas de laboratorio de química. El 80% de la clase percibe que incluir el simulador Crocodile Chemistry 605 es beneficioso y útil para la comprensión de conceptos y la mejora académica, y también es muy lúdico.

En el desarrollo de la investigación la escala Likert no abarcó todos los aspectos de la motivación de los alumnos hacia las prácticas con el programa Crocodile Chemistry 605 faltando puntos claves que son importante referenciar, se recomienda para futuras investigaciones usar otro instrumento que incluyan conceptos psicológicos permitiendo verificar la influencia del simulador en la motivación académica.

REFERENCIAS

Baena, G. (2017). Metodología de la investigación (Tercera edición). Grupo Editorial Patria. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf

Hernández, L., Machado, E., Martínez, E., Andreu, N., y Flint, A. (2018). La práctica de laboratorio en la asignatura Química General y su enfoque investigativo. *Revista Cubana de Química*, *30*(2), 314–327. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2224-54212018000200012&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Jiménez, C., García, S., & Íñiguez, F. (2016). Integración de tabletas digitales como herramienta mediadora en procesos de aprendizaje. *Apertura*, *8*(2), 70–83. https://doi.org/10.32870/Ap.v8n2.880

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: Un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, *20*(1), 38–47. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-40412018000100038&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Sosa, P. (2015). El largo y sinuoso camino de la Química. *Educación Química*, *26*(4). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2015000400263

Zaldívar, A. (2019). Laboratorios reales versus laboratorios virtuales en las carreras de ciencias de la computación. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, *10*(18), 9–22. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.454

SISTEMA EDUCATIVO RESTAURADOR PARA UNA SOCIEDAD RENOVADA.

José Raúl Rodríguez Galera[1]
Consultor Académico Independiente
Máster en Ciencias
rgalera1964@gmail.com

RESUMEN

Es la persona, en actividad y comunicación docente, el centro para alcanzar nuevas Zonas de Desarrollo Próximo (ZDPx). Resulta importante que los profesionales de la educación direccionen sus esfuerzos hacia la convivencia en Situación de Aprendizaje Desaprendizaje (SAD), y no prioritariamente a la transmisión de información de los contenidos dispuestos en las correspondientes materias de estudio como se viene haciendo transculturalmente. “Las conexiones neuronales del buen aprendizaje y del mal aprendizaje, se producen entre unos y otras, todos mediadores entre ellos y la cultura”. Esta es la naturaleza social del Proceso de Aprendizaje Desaprendizaje (PAD) que se ha de gestionar en un sistema educativo restaurador, el PEA (Proceso de Enseñanza Aprendizaje), toda vez con dirección consciente y emocognición guiada para cada proceso de maduración en ZDPx, esencial en el PAD desde la familia y la escuela en extenso. El objetivo, potenciar alternativa participativa desde la reflexión y el debate como método base para la dirección del PEA, en plataforma de convivencia didáctico-formativa donde la metodología sea “La participación prosocial siendo, formando y tomando parte (stfp)” y la estrategia “La gestión del cuadrante del conocimiento”. La labor educativa es identificación de necesidades, potencialidades y logros en atención a las diferencias individuales, para que el docente mediante la modelación como método que favorece la comprensión de la realidad a partir de simulaciones y experiencias potencie abstracciones y representaciones, juicios y razonamientos, en tanto reducir barreras para la formación de mejores personas, con vocación de servicio para el legado social en constante PAD.

Palabras clave: aprendizaje-desaprendizaje, convivencia, líder aleccionador, participación proactiva, gestión educativa.

RESTORATIVE EDUCATIONAL SYSTEM FOR A RENEWED SOCIETY.

ABSTRACT

It is the person, in activity and teaching communication, the center to reach new Zones of Proximate Development. It is important that education professionals direct their efforts towards coexistence in a Learning-Unlearning Situation, and not primarily to the transmission of information on the contents provided in the corresponding study subjects as is being done cross-culturally. "The neural connections of good learning and bad learning occur between one and the other, all mediators between them and culture". This is the social nature of the Learning Unlearning Process that has to be managed in a

[1] Pedagogo - Didacta - Sexólogo - Generólogo por la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” de Ciudad de La Habana. Licenciado en Educación. Máster en Género, Educación Sexual y Salud Reproductiva.

restorative educational system, the Learning Teaching Process, each time with conscious direction and guided emo-cognition for each maturation process in Zones of Proximate Development, essential in the Learning Unlearning Process from the family and the school extensively. The objective, to promote participatory alternative from reflection and debate as a base method for the direction of the Learning Teaching Process, in a platform of didactic-formative coexistence where the methodology is "The prosocial participation being, training and taking part" and the strategy "The management of the knowledge quadrant". The educational work is the identification of needs, potentialities and achievements in attention to individual differences, so that the teacher through modeling as a method that favors the understanding of reality from simulations and experiences, enhances abstractions and representations, judgments and reasoning, while reducing barriers for the training of better people, with a vocation of service for the social legacy in constant Learning Unlearning Process.
Keywords: learning-unlearning, coexistence, instructive leader, proactive participation, educational management.

INTRODUCCIÓN

Es la familia desde los inicios de la vida de todo ser humano, gestora y responsable de valores morales universales en la formación de la descendencia, fundamentalmente y en este orden, propiamente la familia, el amor, la vocación de servicio y la libertad, cuatro pilares sobre los que se erigen buenos líderes, buenas personas, según refiere la neurocirujana, fundadora y exdirectora del Centro Internacional de Restauración Neurológica de La Habana, Dra. Hilda Molina y Morejón.

Parafraseando a la doctora, insiste en que un buen líder, un buen profesional, pasa primero por ser una persona honorable, ejemplar, que se dedica a servir a los demás, no ha ser servida. Asevera que la persona debe ser un instrumento de paz, amor y perdón y eso se gesta desde la familia. E insiste en que después puedes ser un buen cualquier cosa. Eso sí, asegura que sí no es una buena persona primero, nunca va a ser un buen nada.

Si, además, se tiene en consideración la propuesta que aporta “La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI”, donde se explicitan los pilares de la educación del siglo XXI, aprender a convivir, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, con la pretendida síntesis de la buena nueva: “Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”, (Delors J. y otros, 1996 p. 103).

Y, consecuentemente se asume de la investigación Neurocientífica, cuyas contribuciones fundamentales favorecen la comprensión de las estructuras neuronales que subyacen en la cognición y el comportamiento, y que revelan avances que en materia educativa, científicos como Joaquín M. Fuster, español radicado en EEUU y profesor de Psiquiatría de la Universidad de California en Los Ángeles, asegura que la validez y durabilidad de un recuerdo están relacionadas con las circunstancias emocionales en las que se ha adquirido.

Es entonces que el autor de esta monografía establece correlación e integración de pilares, (familia-convivencia, amor-conocer, servicio-hacer y libertad-ser) los que se inician en la familia y se refuerzan en la escuela, y los de la educación del siglo XXI que se gestan en proceso consciente y se han de reforzar en la familia. Toda vez, la familia en la doctrina del amor para la vocación del servicio

en libertad, en tanto la escuela en extenso reivindica el novedoso aprendizaje-desaprendizaje en plataforma de convivencia didáctico formativa, ya sea presencial o virtual.

Esto es, SAD (Situación de Aprendizaje Desaprendizaje) con emocognición guiada, entiéndase como atención y seguimiento tanto al desarrollo de la inteligencia emocional como la inteligencia racional, ambas inclusive se experiencian en el PEA (Proceso de Enseñanza Aprendizaje) que dirige el docente, donde cada persona con autonomía y voluntad gestiona en PAD (Proceso de Aprendizaje Desaprendizaje) su interacción en convivir, en conocer, en hacer y en ser, constituyendo entonces el PEA la base del sistema educativo restaurador para una sociedad renovada. Renovación es el reto y el desafío la formación emocognitiva en atención a la convivencia desde los nuevos saberes.

La labor educativa es identificación emocognitiva de necesidades, potencialidades y logros en atención a las diferencias individuales, para que el docente mediante la modelación como método que favorece la comprensión de la realidad a partir de simulaciones y experiencias en SAD, potencie abstracciones y representaciones, juicios y razonamientos. En tanto, reducir barreras para la formación de mejores personas, con vocación de servicio para el legado social en constante PAD. De manera que como ser social, pueda ser líder aleccionador en crecimiento y desarrollo que en SAD conoce y hace para SER en la convivencia, sobre todo cuando es capaz de sentir, enseñar, adiestrar, ejercitar, aconsejar, ilustrar, asesorar, sugerir y guiar, en plataforma presencial o virtual. “La participación prosocial siendo, formando y tomando parte (stfp)”

En la actualidad hay que tener en cuenta los avances de las Neurociencias para poder enriquecer la Didáctica en el devenir y quehacer pedagógico del siglo XXI. De ahí, que se puedan fundir en una sola la Neurodidáctica. No se olvide que la Didáctica es la rama fundamental de la Pedagogía. Y que el objeto de estudio de la Didáctica es el PEA, cuyos rasgos; el sistémico, el multilateral, el procesal, el legal y el dialéctico, están comprometidos en la dirección del proceso consciente con todas y cada una de sus funciones: diagnóstico, planificación, organización, ejecución y control.

Para poder fungir con visión de quehacer pedagógico la consabida emocognición, toda vez guiada (inteligencia emocional e inteligencia racional), el docente debe comprender que el conocimiento exige de los afectos (emociones y sentimientos) y viceversa. Y es en proceso contradictorio donde se establecen relaciones entre posiciones contrarias, en tanto se excluyen, pero a la vez se presuponen, generando el desarrollo.

Esta dialéctica da paso a la apertura de los valores para crecimiento y desarrollo en mí y en ti, y así sucesivamente el proceso se vuelve cíclico, dando lugar a triangulaciones que se representan en espiral. Durante el recorrido vital, se advierten cristalizaciones a favor o en contra de lo sociopsicológico personal y prosocial. Dicho de otro modo, o bien valores o bien antivalores que son influidos y guiados en, de y para la vida, pero asumidos en lo personal con autonomía.

La SAD en tanto lo temático (texto), se organiza en clases y en actividades extraclases y siempre sin prescindir de objetivo, contenidos, métodos, medios de enseñanza o recursos y evaluación. En tanto lo dinámico (contexto), su organización reside en los actores del PEA, docente, discentes, grupo y otros agentes educativos, considerando el tiempo, el espacio y la distribución en que tendrá lugar el tipo de clase o el de actividad extraclase.

La clave del éxito esencialmente no está en si la plataforma es virtual o presencial dadas las circunstancia, sino en cómo el director del proceso desde la Dirección del Aprendizaje Desaprendizaje (DAD), diagnostique, planifique, organice, ejecute y controle con estas funciones la conducción acertada del proceso consciente que dirige. La una y la otra, se han de concebir para que en plataforma de convivencia emocognitiva didáctico formativa tenga lugar la renovación sociopsicológica personal y prosocial.

La gran pregunta es ¿Cómo se logra la restauración educativa emocognitiva desde la DAD del PEA en plataforma de convivencia didáctico formativa para la renovación sociopsicológica prosocial, si en la realidad se ejercen prácticas educativas no renovadas? Se repiten una y otra vez las prácticas "educativas" de los siglos anteriores. Las personas en torno al "desarrollo" como centro, en vez de la persona en el centro y en torno a las personas para su desarrollo. No, a las malas prácticas.

Por ello, el objetivo propuesto es el de potenciar alternativas participativas desde la reflexión y el debate como método base para la DAD del PEA en plataforma de convivencia didáctico formativa, donde la metodología sea "La participación prosocial siendo, formando y tomando parte (stfp)" y la estrategia "La gestión del cuadrante del conocimiento", para la transformación personal y prosocial en aras de un sistema educativo restaurador para una sociedad renovada.

De este modo, se precisa que no debe constituir prioridad la transmisión de información de los contenidos dispuestos en las correspondientes materias de estudio como se viene haciendo transculturalmente. (Rodríguez-Galera, 2019). "Las conexiones neuronales del buen aprendizaje y del mal aprendizaje, se producen entre unos y otras, todos mediadores entre ellos y la cultura", (p.22). Y esta es la naturaleza social del PAD que se ha de gestionar en un sistema educativo restaurador, toda vez con DAD consciente y emocognición guiada para cada proceso de maduración donde interviene la familia siempre y la escuela desde la enseñanza inicial hasta el postgrado.

Resulta trascendente para la gestión del conocimiento personal de hijos - estudiantes, la necesidad de modificación de pensamiento, PAD de los padres de familia y de los docentes para la sociedad renovada que se pretende, cognición y comportamiento. Si la escuela en extenso y la familia no procuran el cambio, la transformación, será muy difícil pretenderlo. Se necesita que cada cual, en el magno océano de la educación, se ocupe de que su gota se renueve y se funda con las restantes para que en ese intercambio fluya el caudal. ¿Es difícil? Sí, pero no imposible. Inspiración y voluntad creadora para el bien común.

DESARROLLO

La triangulación, criterio de verdad

Es sabido que pares dialécticos en proceso contradictorio, establecen relaciones por asumirse como posiciones contrarias, se excluyen empero se presuponen. Por ejemplo: causa - efecto. Dicho esto, si los pares se mantienen en movimiento cerrado, no cíclico en el tiempo y en el espacio, se está en presencia de un círculo vicioso que produce un pensamiento totalmente cerrado, opuestos irreconciliables, es el caso de la eterna confrontación sin salida, sin solución, en el refranero popular ¿Qué es lo primero el huevo o la gallina?

Si en cambio, los pares se mantienen en movimiento abierto, cíclico en el tiempo y el espacio,

se está en presencia de un tercero. Por ejemplo: causa - efecto - consecuencia que produce un pensamiento totalmente abierto, opuestos reconciliables, es el caso de confrontación para crecimiento y desarrollo. Triangulación, criterio de verdad. Se está hablando de que no existe causa sin efecto y viceversa, pero también de que no existe ni causa ni efecto sin consecuencia y viceversa para ambas combinaciones.

O sea, de la misma manera que se excluyen y se presuponen causa - efecto, sería con efecto - consecuencia y con consecuencia - causa, dando lugar a un salto que evidencia un nuevo ciclo, produciéndose un movimiento en el pensar que bien puede representarse con una espiral. De modo que la unidad dialéctica se inicia con pares dialécticos que no se reducen a dos, la unidad dialéctica necesariamente es tres. No hay descendencia y la genética lo demuestra sin papá y sin mamá. El tercer elemento bebé es un 100% que contiene cincuenta y cincuenta, aunque es único e irrepetible. En él, se produce un salto al desarrollo, momento de la negación de la negación.

Un contrario, no puede existir sin el otro, ya que es precisamente este quien lo determina, pero queda claro que no son dos, si no tres. Entiéndase, día - noche, frío - calor, lleno - vacío. La interacción entre los contrarios es otra cualidad indispensable de los sistemas. El tercer elemento acá es la interacción. Puede ser denominado el tercer elemento del par día y noche para ser más específico, sucesión de los días y las noches, el siguiente frío y calor sucesión de estaciones o determinadas circunstancias climáticas, para lleno y vacío, cubierto o por cubrir. Procesos en espacio, tiempo y movimiento.

Dialéctica en el proceso de aprendizaje desaprendizaje

La configuración psicosocial tiene lugar en la interacción que se inicia “de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera”, en ese orden. A saber, toda función aparece dos veces interpsicológica (entre las personas) e intrapsicológica (en cada persona), parafraseando a Vygotsky (1977). La interacción es el tercer elemento. Acá, sin lugar a duda es configuración psicosocial y se producen en espacio, tiempo y movimiento, en la convivencia. De modo que es muy importante para los profesionales de la educación centrar sus esfuerzos, no en los contenidos de aprendizajes como se viene haciendo transculturalmente, si no en la interacción sociopsicológica contextual de la persona, para que guiada sea capaz de autogestionar su aprendizaje desaprendizaje.

Obsérvese la figura 1. Ahí, se dan cita integración de saberes, filosóficos, psicológicos, pedagógicos, didácticos, neurodidácticos y de la Teoría de la Comunicación del canadiense Cloutier (2001), su modelo EMIREC-EMIREC y el paralelismo con el ideal alfabetizador del pedagogo brasileño Freire (1997). Integración de saberes para estudio dedicado, sistematización, reflexión y debate.

En síntesis, el modelo EMIREC-EMIREC, según su autor es comunicación verdaderamente democrática. El ser humano es a la vez emisor y receptor. Contradice el esquema de comunicación asumido en fragmentos, el que habla emite el que escucha recepta. Intenta dar voz a la persona para que intervenga en su configuración personal en lo social, toda vez la persona es a la vez EMIREC.

Figura 1.

Dialéctica en el proceso de aprendizaje desaprendizaje centrado en la convivencia.

Fuente: Elaboración propia

No se pretende por parte del autor, dar por sentado a los profesionales de la educación los juicios de valor vertidos. Es muy importante la reflexión y el debate para sistematización y apertura a nuevos saberes y prácticas al respecto. En el objetivo se plantea con nitidez, cual es el método base por excelencia que se propone para la DAD del PEA. Una herramienta didáctica para pensamiento crítico, para el crecimiento profesional que se potencia en plataforma de convivencia didáctico formativa.

Reflexión y debate, so pretexto de la confrontación académica entre las partes, para generar en la discusión científica desarrollo de nuevos saberes y prácticas educativas, valga la redundancia. La renovación sociopsicológica personal y prosocial no se consigue sin contradicción, es esta la que genera el desarrollo. A la vez, constituye una de las primeras acciones para ofrecer solución a la gran pregunta planteada en la introducción de esta monografía.

Ahora bien, ¿Qué entender por sistematización? Aquella interpretación crítica de experiencias, hechos o acontecimientos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre y explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de esa manera. Sin duda, exige estudio y dedicación.

“Metodología de participación sftp” para transformar la manera de aprender-desaprender.

La Metodología sftp (siendo, formando y tomando parte), rompe con la dicotomía en la formación educativa, “haga lo que yo digo, no lo que yo hago”. La educación tradicional es una práctica “educativa” condenada a su extinción. Únicamente se ocupa de la transmisión de información, ni siquiera del para qué puede servir en el diario quehacer de las personas que reciben con autoritarismo vertical desencuentro entre unos y otros. Desencuentro racional y emocional. La despersonalización es evidente en la transmisión del poder, del control, de la dependencia, la supeditación y sometimiento, discriminación y hasta la violencia.

En cambio, gestar la transformación en la formación pasa por el encuentro en convivencia, por concebir líderes aleccionadores, con autonomía, con el desarrollo de la independencia, en comunión.

Para establecer el vínculo de la persona con ella misma. Su desarrollo interior y relacional en lo relacional.

Para sustentar el enfoque es conveniente revisar la siguiente definición. Álvarez de Zayas (1996). “La metodología es la ciencia que nos enseña a dirigir determinado proceso de manera eficiente y eficaz para alcanzar los resultados deseados y tiene como objetivo darnos la estrategia a seguir en el proceso”. (p.25).

En lo esencial, La “Metodología de participación sftp” para transformar la manera de aprender-desaprender desde la autogestión y guía para la guía y autogestión, tiene lugar en socialización familia-escuela-sociedad en convivir, el docente en la DAD. Para lo cual se valdrá con carácter cíclico del diagnóstico inicial, sistemático y final. Toda vez, diseñando actividades emocognitivas sftp en SAD para aleccionar el PAD en adquisición-desprendimiento, práctica para la significatividad-funcionalidad (para qué me resulta útil en la vida real), y sistematización, unos y otros desde la familia-escuela-sociedad, con los pilares amor-conocer / servir-hacer / libertad/ser, en retroalimentación de los logros y deficiencias (guía y autogestión, (metacognitiva)).

Lo anterior revela integración de saberes, contenidos en “La estrategia metodológica emocognitiva sftp” desde su algoritmo para la dirección de acciones planificadas de convivencia emocognitiva sftp, posteriormente detallados, en tanto diagnóstico, diseño, dirección, retroalimentación y correlacionados con las funciones de la dirección del PEA, diagnóstico, planificación, organización, ejecución y control comprometidas en su rasgo sistémico. Asimismo, con los pilares emocognitivos de la educación del Siglo XXI, la familia en la doctrina del amor para la vocación de servicio en libertad y la escuela en extenso convivir, conocer, hacer y ser. Esto es, rol novedoso para padres y maestros en participación como líderes aleccionadores, la persona siendo parte proactiva, formando parte prosocial y tomando parte como agente de cambio.

Ahora bien, esa convivencia prosocial en procesos de lo desconocido a lo conocido, de la ausencia de preparación a la formación y de lo incompetente a lo eficiente desde las primeras edades hasta el postgrado se desarrolla con guía y autogestión en socialización, adquisición-desprendimiento y viceversa, práctica y sistematización. En procesos, con pilares en atención a edades y etapas (dependencia, independencia e interdependencia) y participación sftp con dirección estratégica, autogestión docente para la guía.

El ser humano durante su crecimiento y desarrollo sigue pautas de imitación. Es trascendente acá el ejemplo del docente en su transmisión emocognitiva, él tiene que ser consciente de que está también en constante PAD. Debe saber que es imitado, que es espejo para los discentes. Basta observar a los hijos - estudiantes jugando en el rol de docentes.

Para la escuela en extenso como sistema restaurador responsable del encargo social se ha de guiar e influir para mejor persona, en tanto aleccionar más lo positivo que lo negativo. De manera que si en el recorrido vital de configuración de la personalidad en convivencia, se educa desde la mitad hacia arriba para mejor persona como líder aleccionador positivo, disminuirá en el lado contrario. Eso sí, observe la figura 2, es sólo un modo de representar simbólicamente en medición cuantitativa el camino a seguir. No es menos cierto que la enseñanza y el aprendizaje, se definen en primera instancia como un proceso complejo que exige mucho más de la DAD de cada docente.

La Metodología sftp, el autor la relaciona con el cono de aprendizaje de Dale (1932) porque está circunscrita en la naturaleza de participación, registrando un 90% en la memoria sobre lo que se dice y se hace, siempre que se vivencie la experiencia real, se simulen experiencias y se ejecuten representaciones. Del mismo modo en un 70% se recuerda lo que se dice en una charla y en la participación en una discusión. Pasando a participación pasiva, lo que está por debajo del 50%, ver demostraciones, escuchar exposiciones y ver películas entre otras actividades hasta leer con sólo en 10% del recuerdo, pasado dos semanas.

Figura 2.

Direccionamiento en la búsqueda de alternativas emocognitivas para la formación de mejor persona.

Fuente: Elaboración propia

La Metodología sftp, tiene lugar mediante intervención en SAD bajo la DAD emocognitiva de cada docente en proceso consciente. Pretende desde cada etapa del desarrollo, descritas por Covey (2003), la dependencia, la independencia, la interdependencia y con la Psicología de las Edades de Piaget (1991), toda vez en gestión emocognitiva que tiene lugar “de afuera hacia adentro y de adentro hacia fuera”, o sea, PAD guiado y autogestionado desde las edades iniciales hasta la adultez, para transferirlas a otros contextos de actuación, configurando estructuras neuronales que subyacen en la cognición y el comportamiento para novedosos proyectos de vida.

Proyectos de vida que se perfeccionen constantemente en la convivencia, y, no únicamente en participación activa, sino además proactiva (siendo parte), aprender a involucrase con responsabilidad, toda vez permita el tránsito hacia lo prosocial (formando parte) en el desarrollo y sostenimiento de la empatía y el altruismo, toda vez se alcance la condición de agente de cambio (tomando parte), la del compromiso personal y social como ejercicio de vida.

Dicho de otro modo, sftp con responsabilidad consabida. Se trata de que la configuración de la personalidad en el recorrido formativo integre conocimientos, emociones, sentimientos y valores. Emocognición desde la familia, para el despliegue de valores humanos universales.

En SAD desde los procesos escolares hasta la universidad, de lo más fácil a lo más complejo. Cada vez, “de lo desconocido a lo conocido, de la ausencia de preparación a la formación y de lo incompetente a lo eficiente”. Observe y analice figura 3.

Figura 3.

Guía y autogestión en Situación de Aprendizaje Desaprendizaje, siendo, formando y tomando parte.

Fuente: Elaboración propia

“Metodología participativa sftp” y su estrategia “El cuadrante de la gestión del conocimiento”

En atención a la definición de metodología antes declarada, esta tiene como objetivo darnos la estrategia a seguir en el proceso. En este particular, se asume estrategia como la dirección de acciones planificadas y orientadas para alcanzar el propósito propuesto, en tanto se toman las decisiones consecuentes para conseguir los resultados deseados. Es así que se presenta el algoritmo metodológico para la dirección de acciones planificadas de la estrategia de convivencia emocognitiva, “El cuadrante de la gestión del conocimiento”, como sigue a continuación. Diagnosticar necesidades emocognitivas y su proyección en, de y para la convivencia sftp, en comunicación (EMIREC-EMIREC). Diseñar actividades emocognitivas sftp en SAD para aleccionar el PAD. Dirigir actividades emocognitivas sftp en SAD para rol aleccionador en PAD. Retroalimentar logros y deficiencias G+AG (guiados y autogestionados, (metacognición)).

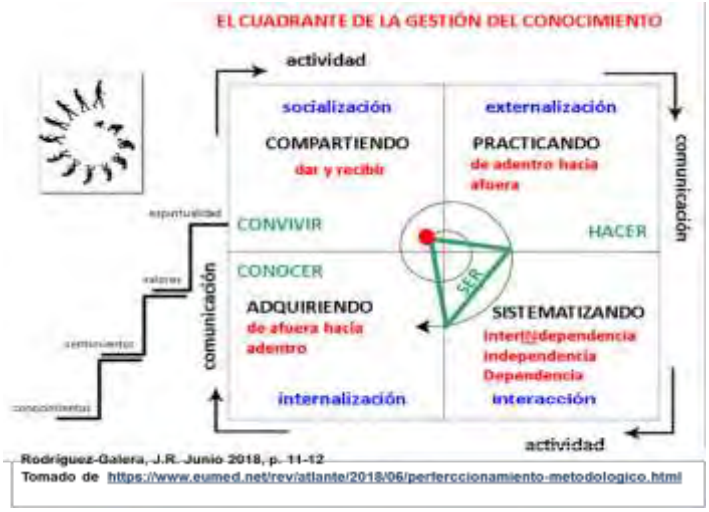
El propósito general, determinar las características y cualidades de las personas y las propiedades contextuales que conforman la unidad básica común en situación y necesidad (hijo-discente-familia / familia-hijo-discente-escuela / familia-hijo-discente-**docente**-grupo-escuela / familia-hijo-discente-**docente**-grupo-escuela-comunidad contextual-sociedad histórico cultural concreta), para la proyección de acciones y toma de decisiones consecuentes al crecimiento y desarrollo de las personas involucradas en proceso consciente de convivencia emocognitiva sftp, en tanto líderes positivos aleccionadores.

Para ello, es conveniente el estudio con detenimiento de la figura 4. En ella se sintetizan e integran conocimientos de las Ciencias de la Educación necesarios para su viabilidad en SAD, y aunque se declara como cuadrante por ser cuatro los pilares de la educación del siglo XXI, se logra triangulación en la búsqueda de criterio de verdad.

Figura 4.

Estrategia de intervención en procesos emocognitivos conscientes con Metodología de

participación sftp.



Fuente: Elaboración propia

Es en aprender y desaprender a convivir donde se aprende a conocer, a hacer y a ser, y en ese orden. El salto de calidad se producirá de manera cíclica en contexto en la (convivencia) para el crecimiento y desarrollo del ser en perfeccionamiento constante como líder aleccionador. Es en proceso emocognitivo consciente donde la formación ha de transitar promoviendo con intención lo proactivo (siendo parte), lo prosocial (formando parte) y como agente de cambio (tomando parte).

Como puede advertirse, “El cuadrante de la gestión del conocimiento”, no puede prescindir de consultas bibliográficas básicas obligadas Vygotsky (1977), Covey (2003), Piaget (1991), Cloutier (2001), Martínez-Llantada (2000), entre otros que favorecerán aún más la puesta en práctica de esta estrategia metodológica sftp, que en síntesis promueve el análisis de la cultura y los procesos emocognitivos sociopsicológicos prosociales, en actividad y comunicación (EMIREC-EMIREC), de las que el ser humano en su devenir personológico no debe prescindir.

La unidad básica común en análisis de la cultura y los procesos emocognitivos sociopsicológicos (familias-grupo-docente-otros agentes educativos) tributará a sociedad renovada, si y sólo sí, el sistema educativo restaurador, desde su DAD asume y ejerce liderazgo responsable y aleccionador para el encargo social, convivencia sftp. Novedosa visión para los roles de padres y maestros desde procesos de interacción e intercambio sostenido en “Escuela para Padres”. También en orientación y seguimiento a la familia. Todo, para favorecer el empoderamiento emocognitivo de dichos entornos, con flexibilidad para crecimiento personal y social de lo diverso, con respeto y responsabilidad.

Ahora bien, la descripción del PEA con metodología sftp y estrategia para gestionar emocognición en unidad básica común (escuela - familia - sociedad) desde la DAD del sistema educativo restaurador, pasa por un PEA que descansa en la DAD del docente sftp en su rol de líder aleccionador en cada discente y grupo del sistema educativo restaurador. Es a esta DAD en su rol de líder aleccionador que se añaden cualidades y acciones novedosas emocognitivas sftp para en SAD perfeccionar PAD. Toda vez, la formación de discentes líderes aleccionadores proactivos, prosociales y futuros agente de cambio sea ejercida con liderazgo en sus roles de desempeño.

En Conferencia Magistral dictada en el Congreso Internacional Neurociencias e Innovación Educativa que tuvo lugar en Ciudad Valencia, Ecuador, Rodríguez-Galera (2020), explicita: “La DAD, influye con las funciones de dirección comprometidas en los rasgos del PEA en, de y para SAD, gestionando emocognición en cada etapa del desarrollo de las edades, proyectando de inicio a fin en cada momento y ciclo desde situación y necesidad individual y grupal en, de y para el PAD, guiado y autogestionado” (p.6).

Se transmite emocognición sftp en la convivencia, mediante procesos conscientes. La persona en el centro del desarrollo y entorno al desarrollo. Entre unos y otros, todos. En lo subsiguiente, mucho quehacer en los retos y desafíos. Los grupos, como lo seres humanos son únicos e irrepetibles. Lo dinámico es contextual, se trata una vez más de experiencia práctica concreta en función de los procesos conscientes, pensar y ser en convivencia. La restauración educativa para una sociedad renovada inicia en la familia, esto es convivencia, y la escuela como sistema restaurador en extenso, es la responsable del encargo social en, de y para la convivencia. El encargo social para la formación en convivir pasa por el profesional de la educación para el desarrollo personal interior y relacional en lo relacional. En el ámbito pedagógico si el docente no se propone el cambio y la transformación personal, no será capaz de cambiar y transformar nada, ni a nadie.

Por último, se recomiendan tres aspectos a considerar para el perfeccionamiento continuo de la formación docente. El primero, influir desde el PEA en la formación investigativa mediante el desarrollo sistemático de las habilidades científicas problematizar, teorizar y comprobar la realidad, necesarias para el profesional de la educación que demanda la sociedad actual.

Segundo, sistematizar la metodología participativa sftp y su estrategia como novedosas alternativas Neurodidácticas para la implementación organizada de los “Pilares emocognitivos de la Educación del siglo XXI” en la unidad básica común (familias - grupo - docente - otros agentes educativos). Y tercero, la gestión pedagógica de la emocognición personal y grupal desde la investigación, herramienta clave contenida en las funciones de la dirección del PEA, en tanto ser capaz del diagnóstico inicial, sistemático y final en lo cuantitativo y lo cualitativo. Todo y más, para el desarrollo intencional de los educadores en su actividad independiente y creadora.

Interpretación crítica desde la intervención formativa emocognitiva en el sistema restaurador

La restauración educativa emocognitiva desde la DAD del PEA, en plataforma de convivencia didáctico formativa, sea presencial o virtual dadas las circunstancias es posible para la renovación sociopsicológica prosocial, en tanto los docentes asuman la necesidad de perfeccionamiento constante desde los nuevos saberes que aporta la Neurociencia a la Didáctica. No es suficiente la información sin la sistematización, en tanto ordenamiento y reconstrucción para descubrimiento de la lógica del proceso vivenciado en sus relaciones y el por qué.

En este particular el docente se hace valer de herramientas de pensamiento para intervenir en la puesta en práctica. Estudio de la realidad mediante el método científico y las habilidades investigativas que se supone domina para articular lo dinámico, el contexto en el PEA que dirige, con otros entornos de actuación imposibles de despreciar, por su trascendencia en los procesos de aprendizajes y desaprendizajes, incluido el del propio docente.

Cualquier persona en proceso emocognitivo consciente, configura su personalidad mediante proceso de aprendizaje desaprendizaje. Esto es, asumir de manera personal, aunque a la vez sea guiada, se inicia y refuerza en la familia/convivencia, lo dirige la escuela/convivencia (docente DAD del PEA), también influido por otros agentes educativos/convivencia y a la larga la familia/convivencia, valga la redundancia. La maduración en ZDPx es personal pero trasferible (líder aleccionador). Es imprescindible la seriedad, importancia y lo sistemático del trabajo con la familia.

La persona en convivencia sftp de su gestión emocognitiva prosocial

El encargo social para la formación emocognitiva en convivencia, pasa por el profesional de la educación para el desarrollo personal interior y relacional en lo relacional. Profesional en, de y para la DAD del PEA en su labor educativa emocognitiva en, de y para la convivencia.

Se garantizará eficiencia y eficacia, con alternativas participativas en SAD, como la Metodología sftp y su estrategia. Ambas concebidas para intervención formativa emocognitiva desde las funciones comprometidas en la dirección del PEA, en el algoritmo para la dirección de acciones planificadas en la estrategia de convivencia emocognitiva: “El cuadrante de la gestión del conocimiento”. En tanto, desarrollo de la independencia en la dependencia para la interdependencia, simulaciones mediante la modelación como método que favorece la comprensión de la realidad a partir de vivencias para abstracciones y representaciones, para juicios y razonamientos, en tanto dar y recibir.

El procedimiento de triangulación metodológica mediante la combinación de métodos y técnicas diagnósticas diversas para el estudio de un mismo fenómeno. Contradicción, complementación, confirmación. Con observación, encuesta y entrevista para evitar debilidad frente a la posibilidad del contraste y favorecer la identificación de necesidades, potencialidades y logros. La implementación de la Metodología sftp y su estrategia “El cuadrante de la gestión del conocimiento”, facilitan el empoderamiento de modos novedosos de participación y actuación aleccionadora para liderazgo, en tanto transferencia de lo adquirido a otros contextos sociales.

La actividad participativa es estrategia si se promueve la reflexión y el debate sobre la tarea, se conoce, se planifica y organiza para hacer por sí mismo y se evalúa la actuación metacognitiva. Crecimiento y desarrollo para que vuelva a emplear la estrategia con otros niveles de complejidad. Se adapta el PEA al funcionamiento del cerebro y no el cerebro al PEA para la formación integral de la personalidad con calidad y calidez. Evaluación diagnóstica inicial, sistemática y final, en actividad participativa y en comunicación (EMIREC-EMIREC), en atención a la diversidad de ritmos y estilos, asequibilidad, dinámica contextual, carga de trabajo, capacidades y horario de vida formal e informal. La retroalimentación en la convivencia reduce frustraciones en docentes y discentes, y, permite la implementación de herramientas teórico metodológicas para orientar en, de y para la práctica en actividad y comunicación, para aprender a aprender y a desaprender.

CONCLUSIONES

Crecimiento interior y relacional en lo relacional. Nuevos saberes, “con todos y para el bien de todos”. Pensamiento pedagógico desde la diversidad para entornos más flexibles, con calidad y calidez. Necesidad de modificación del pensamiento educativo de docentes y otros agentes educativos

para la restauración educativa que exige una sociedad renovada, la del siglo XXI. Transmisión de experiencias positivas a los estudiantes, en tanto gestión del bienestar y la calidad de vida al sentirse útiles y necesarios como personas y futuros profesionales, líderes aleccionadores. Abiertos al cambio y la transformación. Proyección auténtica, empática y altruista. Dominio emocognitivo para la transmisión en SAD desde la DAD del PEA en atención al PAD, guiado y autogestionado. Reflejar actitudes y comportamientos positivos. Ser portador de valores y virtudes, porque tiene como centro de su atención la formación diferenciada de otros seres humanos. Transformar mi realidad de vida personal y social para influir a transformar la de otros. Sentir y ejercer el magisterio como la profesión más digna del mundo.

REFERENCIAS

Álvarez de Zayas, C.M. (1996). Hacia una escuela de excelencia. La Habana: Editorial Academia.

Covey Stephen R. (2003). Los 7 hábitos de la Gente Altamente Efectiva. Buenos Aires: Covey Leadership Center.

Cloutier, J. *Petit traité de communication. Emerec à l´heure des technologies numériques*. Montreal: Carte Blanche. 2001.

Dale, Edgar (1932). Methods for Analyzing the Content of Motion Pictures. Journal of Educational Sociology, 6, 244-250.

Delors, J. el al del. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.

Freire, Paulo. (1993). Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1997): Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa. Paz y Terra. Colección Lectura.

Licea Díaz, O. (2006). Ecología interior. La Habana: Editorial Científico-Técnica.

Martínez-LLantada, M. (2000). El método científico. La Habana: Revista Universitaria. ISPRMV. Soporte electrónico.

Piaget J. (1991). Seis estudios de Psicología. Barcelona: Editorial Labor, S.A.

Rodríguez-Galera, J.R. (Junio 2018). Consideraciones didácticas para el perfeccionamiento metodológico en la educación superior. Málaga: Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/perferccionamiento-metodologico.html

Rodríguez-Galera, J.R. (2019). Los problemas de la lectoescritura en Latinoamérica. Un enfoque desde las Neurociencias. Neurociencia de la lectoescritura. https://binario.com.ec/wp-content/uploads/2019/11/Los-Problemas-de-la-Lectoescritura-en-Latinoamerica.pdf

Rodríguez-Galera, J.R. (2020). Memorias del I Congreso Internacional de Neurociencias e Innovación Educativa. Instituto Superior Tecnológico Ciudad de Valencia. Instituto de Investigaciones Transdisciplinarias Ecuador. https://binario.com.ec/wp-content/uploads/2020/07/1-José-Raúl-Rodríguez.pdf

Vygotsky L.S. (1977). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.

DE LA EDUCACIÓN SEGREGADA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. APROXIMACIÓN TEÓRICA.

Noelia Carbonell Bernal
noelia.carbonell@unir.net
M.ª Ángeles Hernández-Prados
Universidad de Murcia
mangeles@um.es
Beatriz R. Sarmiento
Universidad Internacional de la Rioja
beatriz.rodriguezsarmiento@unir.net
María del Carmen Mir García
mcarmenmir@nebrija.es

RESUMEN
El presente trabajo aborda mediante una revisión teórica como se ha pasado de una educación segregada, donde los alumnos se dividían en función de sus características a como se trata en la actualidad la diversidad en las aulas, ofreciendo una oportunidad para poder mejorar la práctica educativa desde el contexto escolar, entendiendo este como un espacio comunitario e inclusivo de otros agentes educativos. Se realiza una revisión histórica acerca de la educación, como se ha tenido en cuenta a los menores y cuál ha sido la evolución de la normativa en el ámbito de educación en nuestro país hasta llegar a nuestros días, llegándose a la conclusión de que la escuela permite repensar no sólo las intervenciones, sino también los espacios, las estrategias metodológicas y el tiempo, habiendo un intercambio de conocimientos.
Palabras clave: Diversidad, Inclusión, Educación, Segregación.

FROM SEGREGATED EDUCATION TO INCLUSIVE EDUCATION. THEORETICAL APPROACH.

ABSTRACT
This work addresses how it has gone from a segregated education, where students were divided according to their characteristics to how diversity is treated in the classroom today, offering an opportunity to improve educational practice from the school context, understanding this as a community space and inclusive of other educational agents. A historical review is carried out about education, how minors have been considered and what has been the evolution of the regulations in the field of education in our country until reaching our days, reaching the conclusion that the school allows rethinking not only interventions, but also spaces, methodological strategies, and time, having an exchange of knowledge.
Keywords: Diversity, Inclusion, Education, Segregation.

INTRODUCCIÓN

La conocida como educación del siglo XXI, supone una revolución frente a la escuela tradicional, con la aparición de la escuela nueva se hace necesario que tanto la práctica docente como la atención al alumnado sean revisados y se propongan cambios para adaptarse a este nuevo paradigma (Echeita, 2017). Son múltiples los desafíos atribuibles a esta educación del siglo XXI que debe perseguir la creatividad como elemento imprescindible de la acción innovadora y mejora de lo existente (Klimenko, 2008; Summo et al., 2016), la formación del profesorado en la competencia digital que facilite la aplicación de las TIC en la educación (Rodríguez-García et al., 2017), el conocimiento global y pensamiento complejo, crítico y divergente (Delgado, 2015), la implantación de metodologías activas en el aula con un mayor protagonismo de los estudiantes (Juárez-Pulido et al., 2019), la ciudadanía e interculturalidad que favorezca la igualdad en los centros educativos (Arnaiz y De Haro, 2004), etc.

En consonancia a los parámetros educativos expuestos, la escuela inclusiva ha promovido que se realice, de forma efectiva, la introducción en las aulas del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. En los centros educativos ya no existe homogeneidad, los alumnos son seres únicos con sus propias características y la docencia debe girar en torno a esta premisa. De ahí que el derecho a la educación actualmente sea concebido como el derecho a una educación inclusiva, en el que se asegura que este proceso se realice garantizando la igualdad de oportunidades, proporcionar mejoras educativas y los instrumentos de apoyo necesario, para proporcionar a todo el alumnado sin excepción una educación de calidad atendiendo a sus características personales y sin que se dé ningún tipo de discriminación.

Hablar de inclusividad como principio de calidad y excelencia que define los actuales modelos educativos, ha promovido, junto a las nuevas tecnologías, la aparición de una nueva cultura que lleva asociado la aparición de nuevos valores y metodologías educativas (Fombona, Pascual y Madeira, 2012). En base a estas afirmaciones, se hace necesario la puesta en práctica de nuevas metodologías didácticas en el trabajo diario de los docentes que faciliten la introducción de la educación inclusiva basada en la normalización e individualización de los alumnos. Para ello, se ha de recurrir a la capacidad creativa del docente para promover experiencias innovadoras que permitan mejorar la calidad educativa.

La finalidad que se persigue desde este proyecto consiste en realizar una revisión teórica acerca de cuáles han sido los pasos que se han dado desde la concepción tradicional de la educación donde el alumno con dificultades era segregado y aislado en otros centros hasta la actual, donde se prima la inclusión e integración del alumnado en las aulas ordinarias.

Evolución del concepto de educación supeditado al concepto de infancia

El concepto de infancia va muy ligado a la época en la que se sitúa la sociedad, el contexto social, político, económico y cultural a la que pertenece el menor. Por ello, a lo largo del tiempo se han ido planteando distintas concepciones educativas y diferentes prácticas o metodologías,

dependiendo del objetivo que iba acorde a la sociedad del momento. La educación en atención a estos planteamientos es definida actualmente como un derecho a garantizar, que comienza desde la Educación infantil, la cual acompaña a la persona durante toda la vida, con objetivos que trascienden los procesos de cualificación profesional, mediada por procesos educativos necesarios para dar satisfacción a las expectativas de las personas en cualquier momento de su existencia y adaptada a las características individuales de estas (Herrera et al., 2019).

A continuación, se presenta una breve pincelada en la historia de la educación, centrándose en los últimos tiempos principalmente, diferenciando cuáles son las características definitorias de la escuela tradicional y la escuela nueva y la atención a la diversidad que se realizaba. Comenzando la revisión en el mundo clásico, en Grecia y Roma existía interés en la educación de los niños, fueron los griegos los que crearon el concepto de educación y escuela. Por tanto, veían a los niños como un ser que se educa. Durante la edad media, donde imperaba el cristianismo el niño era considerado como un hombre en miniatura que tiene que ser educado para ser reformado a través de la disciplina, el castigo y el trabajo, con lo que se produce un interés casi nulo por la educabilidad de los niños. En cambio, durante el Renacimiento, se produjo una revalorización de la niñez aumentando el interés por su educación. La infancia se comienza a definir con una identidad propia, diferente al adulto, por tanto, empieza a tener valor por sí misma. Autores como Locke (1632- 1704) defienden la importancia del fomento de la experiencia y los hábitos para el aprendizaje de los niños.

Es a partir de este momento cuando el concepto de educación comienza a tener una especial repercusión que ha ido evolucionando hasta la actualidad. Nacen y se consolidan teorías y movimientos pedagógicos que han revolucionado e innovado la educación hasta hoy día, autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi o Montessori sentaron las bases de la concepción actual de la educación (Matienzo, 2020); llevando a la práctica diferentes concepciones de educación, que han ido evolucionando hasta el día de hoy y, sin duda, deben considerarse referentes. A partir de estos autores, claves para la concepción de la escuela nueva, se empiezan a considerar tres elementos para educar a los alumnos, elementos que hoy en día siguen impregnando la práctica docente en todos los niveles educativos: Cabeza, manos y corazón (Escudero y Martínez, 2011).

Avanzando hasta la edad moderna, en esta época se marca un nuevo rumbo por lo anteriormente comentado y por la masificación que se produce en las aulas. La calidad de la educación y la oferta educativa empieza a ser un tema obligatorio en la investigación. La manera de percibir la vida cambia y por supuesto, la forma de concebir la educación. Los ideales que predominan en la modernidad son: la creencia en un horizonte de progreso y perfección del futuro; la identificación del triunfo de la razón con la linealidad y la meta de la historia; la educación de la sociedad como una misión de la élite cultural para lograr la emancipación individual y colectiva; y una visión representacional del mundo según la cual hay una realidad objetiva a la que puede accederse mediante la aplicación de un método (Terrén, 1997).

Si se traslada este contexto sociocultural y político a la cultura escolar que reina en el paradigma modernista, esta está basada en una concepción objetiva y cientificista de la filosofía

positivista, concibiendo la educación como una actividad confiada a las instituciones y que, se desarrolla mediante procesos sistemáticos y medibles objetivamente. Se partía de la concepción de infancia “incompleta”, por tanto, se entiende que educar es “completar” al niño para cuando llegue a su etapa adulta. Por ello, desde este paradigma, la relación maestro-alumno se basaba en la asimetría, siendo el profesor transmisor de conocimientos, y el alumno mero receptor pasivo, donde su papel se basaba en aprender conocimientos, así como también aprender a comportarse. Al gobernar el cientifismo la pedagogía se basa en la biología, y por ello, todo problema educativo se atañe a un problema del alumno, de su constitución física y biológica. Se aplica el método de enseñanza tradicionalista donde existe una “receta” única para enseñar, donde los niños/as no son tenidos en cuenta. El tiempo estaba organizado, así como el espacio y la disposición de los alumnos en filas de mesas, sin apenas libertad de movimiento. Se privilegiaban los procesos intelectuales, buscando formar la mente de los niños, basada únicamente en conceptos teóricos y religiosos.

Por tanto, en la época Moderna imperó la escuela tradicional donde el orden y el método fueron las principales características. La confianza en el método era tal que Comenius afirma que si este es aplicado correctamente es imposible no obtener buenos resultados (Palacios, 2010). El método es aplicado a todos los alumnos por igual y el aprendizaje se basa en la repetición, en el sentido memorístico. Por tanto, no tiene cabida la educación individualizada, el respeto a las necesidades de los niños ni los factores ambientales ni la experiencia práctica. Factores, que, aunque cada vez menos, siguen estando presentes en algunos contextos educativos actuales.

El paso de la modernidad a la postmodernidad ocurrió como consecuencia de una crisis, después de la segunda Revolución Industrial; la concepción teórica del hombre moderno cambió radicalmente, el ser humano comenzó a pensar más en sí mismo lo que derivó en un neonarcisismo (Monarca, 2017). Con la postmodernidad se inicia una nueva etapa, donde nace la escuela Nueva, con Rousseau como pionero de dicho modelo. Este movimiento interroga y desmonta los postulados de la escuela tradicional, siendo el desarrollo del niño el eje central de la educación.

Desde este paradigma, el desarrollo del niño se convierte en la meta de la educación. Dando importancia al desarrollo espontáneo del niño en un ambiente natural y donde se tengan en cuenta sus intereses y su estilo de aprendizaje. Con la llegada de la escuela nueva, el proceso educativo se centra en el desarrollo de las potencialidades del niño, con la pretensión de formar a seres con capacidad de razonar, valorando y potenciando los intereses propios y con un papel activo ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el profesor deja de ser un instructor, estando ubicado en un papel de guía y acompañante, dando respuesta a los intereses de los niños.

En relación con la escuela tradicional, la escuela nueva cambia el cientifismo por la psicología. Los métodos se basan en las corrientes psicológicas y la escucha atenta de las necesidades del niño. Los pedagogos progresistas vieron en la escuela una vía para la liberación del hombre y una herramienta de progreso social. Se aspira que la educación se base en que el niño viva su infancia feliz y se nutra de todas las experiencias, teniendo en cuenta sus sentimientos y toda su globalidad. Respetando su necesidad natural de juego, fomentando la libertad y la autonomía.

Durante la época postmoderna en educación, se ha hecho patente el papel de las tecnologías que se han ido introduciendo en la educación. Por tanto, las TIC no sólo han transformado nuestra sociedad, sino también el saber y el sentido de la educación. Como dice Lyotard (2000), al cambiarse las condiciones del saber, cambia también no sólo el sentido del este, sino el saber mismo. Perdiendo así el objetivo primordial de la época moderna, de transferir mucho conocimiento, sustituyéndolo por ofrecer herramientas, valores y contenidos que ayuden a afrontar la disponibilidad de tanta información.

En resumen, el contexto educativo ha cambiado durante los últimos tiempos. «el panorama que se aprecia en las aulas, actualmente, acaba siendo el de una práctica pedagógica híbrida, resultante de tantas corrientes y líneas, muchas de ellas ya sobrepasadas y que no corresponden al perfil de alumno que frecuenta la escuela del siglo XXI» (Campos, 2010, p. 4). Cabe reflexionar sobre todo lo transcurrido y observar en la realidad actual de nuestros centros y, por otra parte, ver la cabida que han tenido durante las diferentes etapas, los niños que presentaban dificultades de aprendizaje.

En la actualidad, la educación se sitúa en un periodo de cambio y mejora constante, dirigido hacia la mejora educativa, aunque todavía, en muchos centros, perduran metodologías típicas de la escuela tradicional. Ello debe desaparecer y dirigirse hacia una educación para todos. Aun hoy se encuentran en las aulas, distribuciones propias de la escuela tradicional, llenas de mesas y sillas, sin tener en cuenta lo que postula la Escuela Nueva, y, sobre todo, las necesidades de los alumnos/as. Aunque también es cierto que, cada vez más, surgen proyectos en escuelas y movimientos reales donde se responde verdaderamente a las necesidades de los niños Amiama (2020). Por otro lado, la sociedad actual facilita a los docentes más formación y acceso a información, lo cual permite que además de formarse, puedan reflexionar e investigar más sobre su labor educativa para avanzar en la apuesta por una educación de calidad. Junto a esta evolución histórica, también se refleja que en la sociedad actual aparecen una serie de obstáculos que influyen en la introducción adecuada de la educación inclusiva en los centros educativos:

Por un lado, nos encontramos con la creciente privación de estímulos sensoriales y naturales debido al aumento de las grandes ciudades y el incremento abusivo del uso de las nuevas tecnologías. Como afirma Beaudrey (2013), en la actualidad son pocos los niños que disfrutan del placer de descubrir en la naturaleza, de jugar con libertad en la calle, explorando y disfrutando; para la mayoría de los niños, el espacio del juego se reduce al patio, normalmente cimentado, del colegio y a su casa. Privándose así de una gran cantidad de experiencias y exposición a estímulos necesarios para su desarrollo integral, haciendo hincapié en la privacidad de vivir experiencias enriquecedoras que enriquezcan nuestros sentidos, nuestra forma de percibir el mundo y de procesarlo. Autores como Piaget o Ayres insisten en la importancia de que para aprender no es suficiente con observar hay que hacer, oler, ver, manipular, sentir, pisar, etc. Por ello, es necesario que desde todos los ámbitos se trabaje dicho tema para proporcionar a nuestros alumnos espacios ricos para su aprendizaje.

Otro factor son las tecnologías y el uso abusivo que hacen los alumnos de estas. La televisión, las videoconsolas, los móviles junto a otros dispositivos son presentados y ofrecidos a los niños desde prácticamente sus los primeros meses de vida, provocando un efecto de enganche y sedentarismo; los niños actualmente pasan muchas horas frente a estos dispositivos y ¿dónde queda la experimentación con las manos y el cuerpo? En el nuevo siglo XXI, existen otro tipo de cuidadoras, las llamadas "niñeras digitales", que aparece como un nuevo método fácil y eficaz para tranquilizar a los más pequeños, sustituyéndolos por los tradicionales como… cantar, jugar, contar cuentos, prácticas que requieren más sacrificio y tiempo, reemplazando prácticas que unían lazos familiares, por otras que no transmiten ningún tipo de sentimientos (Heras, Orden y Serrano, 2020).

Por último, se menciona "la cultura de inmediatez" (Ritscher, 2013), que ha aparecido como consecuencia del modelo económico y social que ha implantado una cultura donde lo importante es la rapidez; sin darnos cuenta formamos parte de un engranaje conformado por el consumismo, la necesidad de producir, hacer y no parar, de no perder el tiempo y desvalorizar la lentitud y el tiempo "vacío". Estos ideales, trasladados a la infancia, significa privarlos de apreciar los detalles, detenerse y apreciar su propio cuerpo, descubrirlo y reflexionar, dejar tiempo para observar el mundo y poder procesarlo, con tiempo, sin prisas; es importante darles tiempo dentro de este concepto.

Educación inclusiva

La diversidad refleja todas las diferencias que definen a los seres humanos, cada característica distintiva que nos define y nos caracteriza como personas únicas; porque cada persona es un ser único, irrepetible y distinto. Dentro del marco educativo, existe tanta diversidad como alumnos que acuden a los centros educativos. Por ello, desde hace décadas, expertos han profundizado, indagado y teorizado sobre cómo abarcar la diversidad en el contexto educativo. Generando debates, diferencias de posiciones, líneas de trabajo similares, etc. (Fuentes et al., 2021). Por ello, como docentes, es imprescindible entender la diversidad y estudiar las mejores vías para poder dar una respuesta educativa adecuada

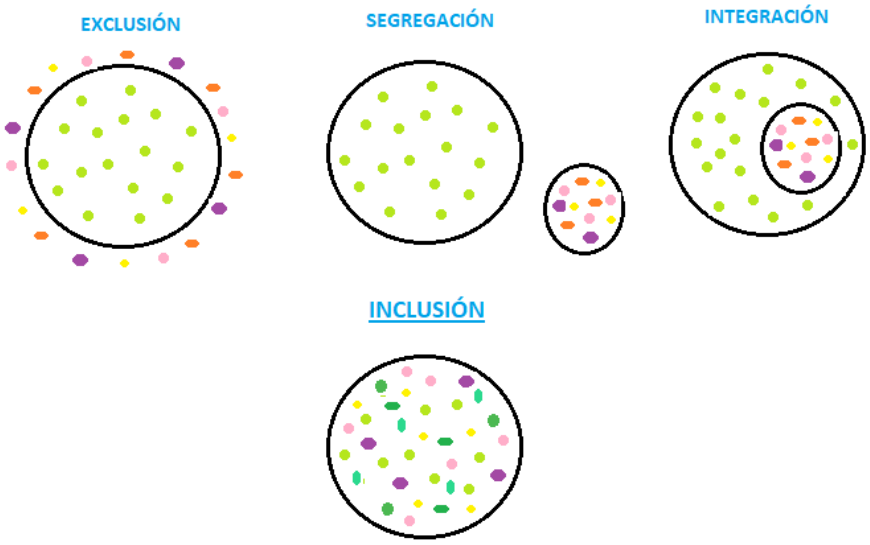
Para empezar, se mencionan las dos vertientes de aplicabilidad en la práctica educativa que existen en la actualidad para abordar la diversidad del alumnado. Por un lado, se describe una vertiente basada en la homogeneidad, donde se busca el desarrollo uniforme, basado en las diferencias y la categorización del alumnado en base a sus características. Dicho modelo se traduce en la práctica a un modelo de escuela selectiva, basado en composiciones uniformes donde se crean programas específicos para cada colectivo concreto. Por otro lado, encontramos la vertiente basada en la heterogeneidad, la cual parte de reconocer y aceptar la diversidad sin pretender un cambio en las características individuales, sino adaptando el contexto y creando estrategias educativas que abarquen a la diversidad en un mismo momento y lugar.

Partiendo de la base de que todos somos diferentes, la mirada heterogénea pretende potenciar el aprendizaje de todos desde la convivencia en grupo y el respeto y atención a las características individuales. Dentro de los dos marcos descritos, puede vislumbrarse un tercero, aquel que se mezcla entre los dos anteriores, que pretende la inclusión, pero por algún motivo, como

inseguridad o falta de formación, se traduce en una falsa postura intermedia, la postura de camuflaje (Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016). En la imagen que aparece a continuación se refleja con claridad los distintos paradigmas a la hora de abarcar la diversidad dentro de nuestras aulas.

Figura 1

Paradigmas que trabajan la diversidad en las aulas.



Desde este planteamiento, se sitúa la educación inclusiva en la vertiente heterogénea. La inclusión entiende la diversidad como un hecho natural, viendo la diferencia como un aspecto positivo y enriquecedor, propiciando un entorno rico, preparado y flexible que se adapte a las características particulares de cada alumno. Disfrutando del compartir un mismo centro, un mismo espacio, entre todos.

Un acontecimiento significativo y relevante para este modelo de educación fue el Informe Warnock, elaborado en 1978. En el cual se reafirmó el significado de “normalización” y supuso un gran avance hacia la integración. Promoviendo que los alumnos con necesidades educativas especiales sean aceptados tal como son, con sus necesidades y reclamando la igualdad de oportunidades y desarrollando sus aprendizajes con el objetivo de fomentar su desempeño laboral y autónomo dentro de la sociedad; el informe contiene grandes propuestas hacia la integración escolar.

Entre la década 80 y 90, debido a diferentes congresos, legislaciones y autores, como, por ejemplo, la Declaración de Salamanca (Unesco,1994) supuso un punto de inflexión fundamental para lograr un cambio de paradigma en la concepción de la educación especial (García Rubio, 2017; Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010;), poniendo acento en la importancia de integrar a los alumnos hasta el momento excluidos. También es importante incluir la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), donde se diagnosticaron los problemas que impedían la práctica de la educación inclusiva y se propusieron medidas para superar dichas barreras. De este modo, empezó a popularizarse el término inclusión. Un término que durante las últimas décadas ha causado grandes

debates sobre su conceptualización y puesta en práctica. A pesar de los distintos puntos de vista, existe una línea común; “La Educación Inclusiva como práctica crítica, altera la visión investigativa y formativa completa, replantea la naturaleza de la experiencia de aprendizaje, sus medios de organización trascienden el viejo debate entre investigación y docencia” (Ocampo González, 2018, p.1).

A continuación, se intenta plasmar el concepto y sus características. Ainscow, Booth y Dyson (2006), sintetizan de forma clara y concisa la inclusión, acudiendo a la descripción de sus tres características esenciales:

- La presencia: la primera premisa es que todo el alumnado presencie la totalidad de las experiencias de aprendizaje que se den en el grupo de referencia, en un centro ordinario.

- La participación: ofrecer un abanico suficiente y amplio para que todos los alumnos participen en toda actividad que se realice, sin excepción. Un abanico de posibilidades que contemple las características individuales de cada alumno y que responda a ellas posibilitando su participación.

- Progreso: garantizar que todo el alumnado alcance un aprendizaje óptimo. Teniendo siempre en cuenta las características y ritmos de aprendizaje individuales.

Junto a esta descripción, es necesario acudir a otras características para completar y entender la inclusión educativa. Por un lado, es imprescindible asociar inclusión con el concepto de equidad. Superar el concepto de igualdad, porque no todos necesitamos los mismos apoyos, las mismas estrategias; sino que debemos dirigirnos a la equidad, que transforma nuestras aulas en dar los recursos y estrategias suficientes a cada alumno para que pueda acceder al aprendizaje significativo, a un aprendizaje real, que le beneficie y le ayude a construirse de forma integral. Por otro lado, la inclusión no tenemos que entenderla como un producto final, sino como un proceso, el cual se nutre del tiempo; tiempo de observación, de reflexión, de cambios y mejoras. Procesos que se deben comprender, madurar y fortalecer para llegar a vías inclusivas.

> La inclusión no es un estado, sino un proceso. Se trata de un viaje que nunca acaba (Ainscow, 2005 p 12); un proceso de mejora del centro, con la participación de toda la comunidad educativa. Un proceso de identificación y minimización de los factores de exclusión, inherentes a las instituciones sociales (Durán Gisbert y Giné-Giné, 2011, p. 156).

Otra característica imprescindible de la inclusión es la de crear una escuela para todos, sin barreras. Las barreras son aquellos impedimentos que no hacen posible el desarrollo de las potencialidades y las necesidades de movimiento libre y autónomo por el entorno; todo aquello que impida evolucionar al alumno (Parrilla 2004). El profesorado debe favorecer la apertura del aula ordinaria y reorientar sus acciones hacia metodologías que permitan que el alumnado con diversidad que presenta dificultades acabe potenciando sus habilidades, compensando las dificultades y

reforzando las relaciones con el grupo aula (Collados Torres, Hernández Prados y Marín Román, 2020).

Por último, la inclusión pone un particular énfasis en los alumnos que puedan estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar, sin dejar de mirar y cuidar a todos, pero con especial atención al colectivo más vulnerable. Sin dejar de lado la importante labor que lleva intrínsecamente la inclusión, en cuanto a la prevención de dichas situaciones de riesgo u otros problemas de aprendizaje. Por tanto, es necesario entender la inclusión como una forma distinta de entender y practicar la educación, lo que significa repensar y rehacer las metodologías didácticas, las propuestas y programas curriculares, cambiar la organización con el fin de que todos los alumnos puedan aprender juntos.

El desarrollo de un modelo educativo inclusivo se basa en crear una escuela que se adapte a la individualidad de cada alumno y no a la inversa. Por tanto, se trata de un proceso de búsqueda e innovación constante de cada comunidad escolar para encontrar las diferentes respuestas educativas que se adapten mejor a su alumnado, entendiendo a este colectivo desde la singularidad de cada uno de los alumnos. Es un proceso de mejora continua en el cual se ve implicada toda la comunidad educativa y el desarrollo institucional. En palabras de Mayor Zaragoza (2019), el papel del educador es clave, “el acompañamiento de un profesorado que sea capaz de realizar esta función, que seguramente es una de las funciones más bellas que existen, que es la de modular a todos los seres humanos para que puedan ser educados” (p. 32).

> El enorme desafío que la educación inclusiva supone, entonces, es el de articular con equidad para TODO el alumnado las tres dimensiones referidas: acceder o estar presente en los espacios comunes/ordinarios donde todos se deben educar; participar, convivir y tener un bienestar acorde con la dignidad de todo ser humano y, finalmente, aprender y progresar en la adquisición de las competencias básicas necesarias para alcanzar una vida adulta de calidad, sin dejar a nadie atrás por razones, personales o sociales, individuales o grupales. (Echeita, 2017, p.19)

Marco legislativo

En España son notables y positivos los avances que se han realizado en educación inclusiva; es un tema que nos acompaña desde hace varias décadas, el cual ha ido progresando a lo largo del tiempo. Ello se ve reflejado en el transcurso del marco legal educativo. La primera referencia a la diversidad aparece en la Ley General de Educación de 1970 (LGE), la cual contempla la escolarización de niños con discapacidad en un sistema paralelo al ordinario; el cual, junto a otras medidas de años anteriores ofrecían un sistema segregado (centros de Educación Especial).

La llegada de la ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) supuso un paso más en dicho campo. Se crea una reforma educativa completa en cuanto a la inclusión educativa de alumnos/as con discapacidad, entendiendo ello como una forma de diversidad

que el centro escolar debe atender y clasificará, por primera vez en la legislación española, al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE). La educación inclusiva se vio más empujada unos años después, con la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, la cual impulsó definitivamente la educación inclusiva en todo el alumnado gracias a la llamada “Declaración de Salamanca” (UNESCO, 1994). Un punto importante para tener en cuenta es el Real Decreto 696/1995, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, donde se desarrolló y regularon aspectos importantes, como la evaluación psicopedagógica, el dictamen y los criterios de escolarización de los alumnos NEE. Por otro lado, también se delegan muchas de las competencias y condiciones para la atención educativa a las Comunidades Autónomas, las cuales cada vez más, irán adquiriendo las competencias de educación y, por tanto, podemos encontrar diferencias entre Comunidades Autónomas. Con el Real Decreto 1635/2009, se derogan algunas de las medidas existentes y regula, la obligación de las Administraciones educativas de abastecer y asegurar los recursos necesarios para los alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por motivos de presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por incorporación tardía o condiciones personales. Así, con dicho decreto el Ministerio de Educación pretende asegurar que todo el alumnado con NEE pueda alcanzar su máximo desarrollo, establecerá procedimientos y recursos específicos para la identificación temprana de las necesidades educativas específicas para la pronta atención integral de dicho colectivo; también incluye el papel importante de los padres, como colaboradores y participantes de dicho proceso.

Con la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, se profundiza y establecen los criterios en cuanto principios y recursos para la atención integral del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Concretamente, en el Capítulo I, donde se fijan los principios y fines de la educación, vemos aspectos muy importantes y relevantes para el camino hacia la educación inclusiva. Como es el inciso a la equidad, donde dice: «La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.» Como también la finalidad de garantizar flexibilidad para responder a la diversidad; la importancia de fomentar la investigación e innovación para una mejora educativa. En cuanto a los principios pedagógicos de la Educación Primaria, cabe destacar el primero de ellos: «En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.» (Artículo 19, LOE 2006)

En un título propio denominado Equidad en la Educación se profundiza en el compromiso de los centros en realizar una escolarización sin exclusiones, como también en la responsabilidad de las Comunidades autónomas para dar respuesta a los principios de equidad y calidad, de los cuales hemos hablado anteriormente. Donde tendrán que garantizar los recursos necesarios tanto para la prevención, detección y atención de las necesidades educativas. Y apostando por una escolarización en centros ordinarios a no ser que las necesidades del alumno/a no puedan ser atendidas en dichos

centros. Situándonos ya, en la Ley vigente, la Ley Orgánica que reforma la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), publicada en 2020, es una extensión de la antigua Ley, (LOE, 2006), lo cual no genera grandes cambios, sino leves modificaciones y ampliaciones. Por un lado, cabe destacar el hincapié que desarrolla en que cada persona posee un talento, y es tarea de la educación propiciar el entorno necesario para que cada persona pueda desarrollarse en su plenitud y, para ello, plantea la necesidad de abrir un abanico de trayectorias para que cada alumno encuentre su camino. Por otro lado, es importante la definición que plasma sobre quiénes son los alumnos con necesidades educativas especiales: «se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.» (artículo 73).

Por tanto, con el paso de los años, la legislación ha ido evolucionando, y conduciendo en mayor o menor medida hacia una educación para todos. Aunque todavía queda un gran camino por delante, donde se debe concretar los recursos y estrategias, medidas y procedimientos para ir creando en los centros un entorno totalmente inclusivo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La conclusión fundamental que se extrae de este proceso de revisión es que detrás de la introducción de la educación inclusiva en las aulas está una importante tarea de investigación, formación e innovación de los profesionales. Por ello, en este apartado nos centraremos en conocer, reflexionar y establecer pautas que nos ayuden a hacer un entorno más inclusivo en educación. Cabe hacer hincapié en varios aspectos que han ido apareciendo en la evolución de la legislación y que son guías para determinar las mejores líneas de actuación entre los docentes.

Primero, es importante el camino que se va abriendo ante la educación inclusiva. Vamos en camino, aunque todavía no está del todo allanado y compuesto en lo que a la legislación se refiere. Pero lo que sí se ha establecido claramente, es que se debe crear de los centros ordinarios, un espacio para todos. Un giro de metodologías, que abarque más recursos, estrategias flexibles y, por otro lado, repensar los espacios y tiempos. Ello nos será muy útil para el desarrollo posterior dentro de cómo abarcar la integración sensorial en nuestras aulas. En segundo lugar, la importancia de la prevención, detección y acción sobre las necesidades educativas. Es imprescindible este trabajo para que los alumnos/as encuentren su estilo de aprendizaje, podamos ofrecerle los apoyos y recursos necesarios para que aprenda, favoreciendo así un entorno basado en la equidad. Para ello es de vital importancia contar con los recursos necesarios, como hacer una tarea de observación y reflexión constante como profesionales para detectar las necesidades, elaborar y aplicar planes y revisarlos. En tercer lugar, relacionado con los dos puntos anteriores es importante que los profesionales de la educación estemos en continua investigación, formación y dotados de mucha motivación; de esta forma conseguiremos la innovación, un proceso y un camino hacia una mejora educativa, que en este caso orientamos hacia la educación inclusiva.

Por último, es importante recalcar el enfoque y organización de los contenidos y aprendizajes

que se llevan a cabo desde las aulas puesto que afectará de forma importante en la actuación que los maestros realicen, la organización del espacio y el tiempo y otros aspectos como las prioridades o las evaluaciones. La regulación de dicho aspecto se ve plasmado en los artículos 16- 21 de la LOE, 2006. La educación inclusiva promueve que desde los centros se consiga atender a las necesidades individuales y potenciar las capacidades de cada uno de los alumnos. Esta propuesta persigue acercar una realidad de las escuelas, aportando un pequeño grano de arena hacia la inclusión en los centros ordinarios; ya que en la actualidad existen numerosos casos de niños con problemas de aprendizaje, de los cuales algunos están diagnosticados y otros se les etiqueta como “vagos” o “inquietos”, un entorno donde la estimulación sensorial no es tenida en cuenta. En este trabajo se ve reflejada la importancia de abarcar la problemática, accediendo al conocimiento que nos aporta la neurociencia educativa, para acceder a una escuela más inclusiva, como afirma Romero (2019).

Dicha exposición, ordenada y clasificada, lleva a una reflexión originada en las palabras de Sir Ken Robinson (2009): «lo que en verdad ocurre es que cuando los niños crecen, los comenzamos a educar progresivamente de la cintura hacia arriba. Y después nos centramos en sus cabezas. Y ligeramente en un lado de la cabeza...» (min 9:21). Este autor reclama a la educación la revalorización de la creatividad, de la emoción y de la falta del hacer, manipular y crear. Es una reflexión necesaria para fomentar la importancia de no centrarnos en los aspectos significativos, sino abarcar integralmente todas las competencias y necesidades de los alumnos/as para que se desarrollen de forma positiva. Entre ello, el desarrollo de los sentidos y la de procesarlos y reaccionar ante ellos; un objetivo muy presente en la educación infantil que, durante el transcurso de la educación primaria va desapareciendo hasta no tener lugar dentro de las aulas.

Durante los últimos años ha surgido un gran debate por parte de la comunidad educativa, la ciudadanía y la política sobre el concepto de inclusión, cómo contribuir a su potencialización, lo que conlleva y la viabilidad de la puesta en práctica de la educación inclusiva. Todo ello contribuye no sólo al incremento del volumen de personas diagnosticadas en los centros educativos ordinarios, produciéndose una mayor apertura y equipación de la institución escolar formal a esta realidad, sino también al aumento de la diversidad patologías en los alumnos con dificultades de aprendizaje presentes en los centros educativos. La escuela permite repensar no sólo las intervenciones, sino también los espacios, las estrategias metodológicas y el tiempo, habiendo un intercambio de conocimientos.

REFERENCIAS

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando la inclusión*. Routledge.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109-124. https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10833-005-1298-4

Amiama-Espaillat, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas

inclusivas. Ciencia y Educación, 4(3), 133-143. https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133- 143

Arnaiz Sánchez, P. & De Haro Rodríguez, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, *22*, 19-37.https://revistas.um.es/educatio/article/view/97

Beaudry Bellefeuille, I. (2013). El enfoque de la integración sensorial de la doctora Ayres. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia, TOG*, (17), 17. http://www.revistatog.com/num17/pdfs/historia1.pdf

Campos, A. L. (2010). *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. Cerebrum & OEA.

Collados Torres, L., Hernández Prados, M.A., Marín Román, A. (2020). La competencia comunicativa. Inclusión del alumnado con diagnóstico de Espectro Autista a través de una propuesta de intervención en el aula ordinaria. *Revista Internacional de Aprendizaje* 6 (2): 43- 58. https://doi.org/10.18848/2575-5544/CGP/v06i02/43-58

Delgado Algarra, E. J. (2015). Conocimiento glocal y pensamiento crítico en la educación del siglo XXI. *International Journal of Educational Research and Innovation* 4, I-V. https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1452

Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, vol. 5, 2, 153-170.

Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24

Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55(1), 85-105. https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf

Fombona Cadavieco, J., Pascual Sevillano, M. Á., & Madeira Ferreira Amador, M. F. (2012). Realidad aumentada, una evolución de las aplicaciones de los dispositivos móviles. *Píxel-Bit. Revista de Mediosy Educación*, 2012, (41): 197-210. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/22659/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fuentes, V., García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, P. y Amezcua, T. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 91-106. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006

García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271/286

Holzschuher, C. (2012). C*ómo organizar aulas inclusivas: Propuestas y estrategias para acoger las diferencias*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Heras Rojas, M. A., Orden Verdugo, R. M., & Serrano Castro, V. J. (2020). Las tecnologías en la organización de un aula inclusiva para niños con capacidades especiales. *Revista Scientific*, 5(16), 334-351. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.18.334-351

Herrera, O., Bedoya, L. M. y Alviar, M. M. (2019). Crianza contemporánea: formas de acompañamiento, significados y comprensiones desde las realidades familiares. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (57), 40-59. https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a4

Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200 210.https://revistaprismasocial.es/article/view/2693

Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y educadores*, *11*(2),191-210 https://www.redalyc.org/pdf/834/83411213.pdf191-210.https://www.redalyc.org/pdf/834/83411213.pdf

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Madrid: BOE. 1970. https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: BOE. 1990. https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf

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

Lyotard, J. F. (2000). The postmodern condition. *Sociology of Education: Theories and methods*, *1*, 362.

Martínez, R., de Haro Rodríguez, R., & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164. http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/CALIDAD%20DE%20VIDA/EDUCACION%20INCLUSIVA/REI%20Revista%20Educacion%20Inclusiva%20N5.pdf#page=149

Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista De Investigación Filosófica Y Teoría Social*, *2*(3), 17-26. https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15

Mayor Zaragoza, F. (2019). Las Naciones Unidas en su 75 Aniversario: reformas radicales y apremiantes para la gobernanza de una nueva era. *Anuario CEIPAZ*, (11), 15-26.

Monarca, H. (2017). Políticas públicas de apoyo educativo y configuración de trayectorias escolares.

MAGIS. Revista Internacional de investigación en Educación, 10 (20), 69-84. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.ppae.

Muntaner Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. https://doi.org/10.6018/j/252521

Ocampo González, A. (2018). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. *Desafíos y oportunidades*, 6, (2), 227-239 http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5553/Inclusi%c3%b3n_de_estudiantes_en_situacion_de_discapacidad.pdf?sequence=1&rd=0031339316264436

Palacios, I. (2010). *Reflexiones en relación con la vigencia de JA Comenius y el empleo de los medios de enseñanza en la clase*. INFOCIENCIA, 3(1).

Parrilla, M. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. Organización y gestión educativa, 12(2), 19-29, España: Fórum Europeo de Administradores de la Educación.

Ritscher, P. (2013). *Escola "slow". Pedagogía del quotidià*. Associació de Mestres Rosa Sensat.

Robinson, K. febrero de 2006. *Ken Robinson dice que las escuelas matan la creatividad* [Archivo de video] http://www.ted.com/talks/lang/en/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

Romero A. (2019) La inclusión educativa como proceso en contextos *socioeducativos* UNED.

Rodríguez García, A. M., Martínez Heredia, N., & Raso Sánchez, F. M. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI. Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa, 3 (2) 46-65 http://www.redoe.com/index.php?journal=reidoe&page=article&op=view&path%5B%5D=88

Summo, V., Voisin, S., & Téllez-Méndez, B. A. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. *Revista iberoamericana de educación superior*, *7*(18), 83-98.https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32

Terrén, E. (1997). *Teoría, cultura y revolución*: Herbet Marcuse.

Unesco. (1994). *Coping with crisis: Austerity, adjustment, and human resources*. J. Samoff (Ed.). Cassell.

CREATIVIDAD EN LA NARRACIÓN DE CUENTOS. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA.

Mª Ángeles Hernández-Prados
Universidad de Murcia
Dra. en Pedagogía
mangeles@um.es
https://orcid.org/0000-0002-3617-215X

Noelia Carbonell Bernal
Universidad Internacional de La Rioja
Dra. en Psicología
noelia.carbonell@unir.net
https://orcid.org/0000-0001-8113-6601

Beatriz R. Sarmiento
Universidad Internacional de La Rioja
Dra. en Psicología
beatriz.rodriguezsarmiento@unir.net
https://orcid.org/0000-0001-5875-9835

RESUMEN

La creatividad es un rasgo único y definitorio de la especie humana necesario para la resolución de problemas de la vida diaria, susceptible de educarse para promover el progreso y adaptarse al cambio social. Aunque no contamos con una definición unánime del término creatividad, desde las múltiples perspectivas que la abordan podemos destacar que se trata de una habilidad multidimensional susceptible de mejorarse y, altamente relacionada con aspectos cognitivos como la novedad, flexibilidad y pensamiento divergente. Desde esta línea neurocognitiva, se destaca la implicación de amplias redes neuronales en la puesta en marcha del proceso creativo. En la literatura pedagógica son muchos los estudios que resaltan la relevancia de la creatividad en el ámbito académico, en el caso que nos ocupa nos centramos en la relación directa que se constata entre creatividad y narración de cuentos. La narración de cuentos es una herramienta que permite desde edades tempranas desarrollar no solo el pensamiento creativo, sino también la motivación por el aprendizaje, la imaginación o el lenguaje. Sin embargo, no se utiliza en la medida de sus potencialidades, retrasando así la incorporación de facto de la competencia de creatividad en el curriculum educativo. Se hace necesario plantear a corto plazo experiencias de enseñanza-aprendizaje que estimulen el pensamiento creativo en el quehacer diario.

Palabras clave: Creatividad, Cuentos, Educación, Narración.

CREATIVITY IN STORY TELLING. A THEORETICAL APPROACH.

ABSTRACT

Creativity is a unique and defining human being characteristic, that it is necessary for day-life problem

solving and is liable to be educated and provide people with enough abilities to promote social progress. There is not a unanimous definition of the term, but based on the different approaches, it can be said that creativity is a multidimensional skill that can be improved, and highly related with cognitive concepts like novelty, flexibility and divergent thinking. From a neurocognitive point of view, a wise functional neural network is involved in the creative process. Educational literature shows many studies where relevance in the academic field is highlighted, in the matter at hand we focus on the direct relation between creativity and storytelling. Storytelling is a tool that can be used from early ages to allow development of creative thinking, learning motivation, imagination and language. However, it is not use as much as possible, delaying creativity competence inclusion in the academic curriculum. Hence, short-term innovative teaching and learning experiences are necessary to stimulate creative thinking in daily activities.
Keyword: Creativity, Storytelling, Education, Narration.

FUNDAMENTACIÓN ANTROPOLÓGICA DE LA CREATIVIDAD

El desarrollo integral de los niños subyace en una concepción antropológica del ser humano como ser pluridimensional, delimitada por Parada Silva (2020), en el marco de su tesis doctoral en los siguientes rasgos: el hombre como animal instintivo e impulsivo, como un ser de hábitos, como un ser de experiencias, como un ser reflexivo, dotado de libertad, ser social, histórico, creativo y mejorable. En esta misma línea, uno de los procesos neuropsicológicos más importantes es la creatividad, pues se trata de una de las capacidades humanas necesarias para analizar y valorar nuevas ideas, resolver problemas y desafíos de la vida cotidiana y académica (Ángulo y Ávila, 2010). El ser humano no se limita a cubrir las necesidades primarias, sino que paulatinamente es llamado a la resolución creativa de necesidades superiores específicas y únicas de su especie. La creatividad, cuyo objetivo último es comprendernos a nosotros mismos, es un rasgo único, definitorio y exclusivo de nuestra especie, consistente en la búsqueda incesante e innata de originalidad o en el amor instintivo por la novedad (Wilson y Ros, 2018). Más específicamente, la capacidad creativa contribuye a trascender la animalidad y biología del ser humano, dicho de otro modo, supone ir más allá de lo que viene determinado por naturaleza.

> El ser humano no sólo posee la capacidad de actuar por instinto, sobrevivir y reproducirse, como el resto de seres vivos. De acuerdo con ello, creemos que las conciencias más elevadas y complejas de cada tiempo han habilitado competencias para corregir parcialmente las inclemencias de la naturaleza, suavizándola mediante un instrumento que llamamos genéricamente cultura; conciencias de esos niveles aprendieron asimismo a corregir las leyes del mundo arbitrando un entramado legal y de mores, en defensa de la dignidad de todo ser humano, al que llamamos civilización. (Fernández-Hinojosa, 2020, p. 70)

Hace ya algún tiempo, se estableció la relación de las facultades o capacidades humanas con las finalidades educativas. De modo que “cada rasgo que caracteriza al ser humano como persona reclama una actuación educativa que va a fundamentar la consolidación de esta característica en cada individuo” (Medina Rubio, García Aretio y Ruiz Corbella, 2008, p.103). La reflexión sobre el ser humano es primordial para la práctica educativa, pues el significado de la educación logra rigor en el concepto de hombre, de modo que los rasgos de “lo humano” sirven para hacernos una idea cabal de la tarea educativa, estableciéndose de este modo una relación indisoluble entre antropología y pedagogía. Por tanto, podemos afirmar que “la creatividad no es innata, que requiere de la educación y la experiencia para desarrollarse” (López Martínez, 2008, p.73).

Ahora bien, aunque la educación sea una institución social, gracias al principio educativo de la creatividad, su finalidad última debe buscar el equilibrio entre la función de reproducir y conservar, y la de movilizar y crear, ya que según Dewey (citado en Parada Silva, 2020), la inteligencia proporciona al hombre dos tipos de hábito, el mecánico que se caracteriza por la mera repetición, se aparta del pensamiento, convirtiendo a las personas en meros instrumentos de aquellos que ostentan el poder; y el hábito inteligente cuyo fin es la creatividad democrática que promueva personas progresistas capaces de cualificar la acción. Dicho de otro modo, la educación deja de entenderse como un mecanismo a merced de la cultura, pues como señalaba Luengo Navas (2004) “la formación conforme a un modelo antropológico de ser humano dotado de libertad, autonomía, responsabilidad y creatividad, al auspiciar su alienación y dependencia” (p.22), de modo que se trata “de defender la idea de que cada cual puede vivir su vida y diseñar su propia cultura a través de su actividad como persona, su creatividad y la participación en las tareas sociales” (p.22). Entendemos que, desde esta perspectiva, el desarrollo de la creatividad “puede contribuir a esa revolución ética motora del cambio social que los expertos señalan necesaria para la sostenibilidad y el desarrollo del futuro inmediato” (Ibáñez Bordallo y Hernández-Prados, 2015, p.121).

Tras lo expuesto se puede concluir que “el hombre no es sólo un ser biológico y evolutivo, sino también singular y creativo” (Parada Silva, 2020, p.43). En base a esto, Valqui (2009) identifica tres formas de ser personas creativas: el solucionador de problemas, en la que la persona intenta resolver creativamente un problema; el artista en la que su propia persona impregna la obra que crea; y finalmente, las personas que se muestran creativos constantemente como un estilo de vida. Para la constitución la persona creativa se requiere asumir, como principio base esencial, la definición del ser humano como alguien dotado de libertad. Donde no impera la libertad, se anula toda posibilidad de cambio-progreso, no tiene cabida la creación novedosa solamente la reproducción.

ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LA CREATIVIDAD

Aunque en los últimos años la creatividad ha sido reconocida como una habilidad necesaria para desempeñarse en el siglo XXI, asociada a los grandes avances sociales y tecnológicos de la especie humana, y con amplias implicaciones para la psicología del desempeño humano, la educación, el mercado laboral, y más (Amabile y Pillemer, 2012; Deschryver y Yadav, 2015; Sanchez-Ruiz y Hernández Torrano, 2014), en nuestra cultura nunca existió el término creatividad, porque parece ser que nunca fue necesario, hasta la famosa conferencia "Creativity" de Guilford en 1950 no

comenzó a popularizarse este concepto, que en nuestro caso se trata de una traducción más o menos literal y coincide con el adjetivo sustantivado de crear (López Martínez, 2008). Algunos autores clásicos como Guilford (1975) la define como un proceso de generación de ideas novedosas a través de la imaginación y el pensamiento divergente. De forma similar Torrance (1974) la define como una capacidad de pensamiento que permite a las personas la resolución de problemas de forma innovadora y la generación de productos originales y valiosos. Otros como Vygotsky (1997) se han centrado en el impacto de la experiencia y el contexto, de modo que el origen y desarrollo de la creatividad se da a través de las cogniciones y experiencias vividas por cada persona, de modo que a mayor variedad de experiencias mayor será el desarrollo de la creatividad en el individuo. En la actualidad, el concepto definitivo de creatividad sigue siendo debatido, de hecho, en las últimas décadas se ha estudiado de forma extensa y profunda (Cabrera Cuevas, 2018; Krumm y Bustos, 2014).

No resulta sencillo definir la creatividad, su principal complejidad radica en las diferentes ópticas disciplinarias desde las que ha sido abordada, que lejos de ser una debilidad se convierte en su principal fortaleza, por la riqueza y complementariedad que aportan. Se trata de un término muy abarcador, como expone Valqui (2009), por lo que considera a la creatividad como una habilidad netamente humana que permite cuestionar las cosas, verlas desde otra perspectiva, descubrir nuevos productos, procesos, ideas y experiencias. Esta complejidad ha sido expresada por Ricci (2020) de la siguiente manera: “Es difícil llegar a una conclusión concreta sobre la Creatividad, debido a que puede abordarse de diferentes ámbitos y para diferentes fines. Además de no ser una capacidad específica, sino más bien, un cúmulo de disposiciones” (p.3).

La creatividad no es un rasgo fijo sino más bien una habilidad que puede impartirse, ejercitarse y mejorarse (Hsiao et al., 2014), más bien se trata de una variable multidimensional caracterizada por la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración (Israel-Fishelson et al., 2020) que puede tener múltiples significados (Cabrera Cuevas, 2018), coloquialmente es la búsqueda de nuevas soluciones a los problemas a partir de ideas previas (Lara Posada y Correa, 2018) es decir, formular y resolver problemas de manera divergente, original y alternativa (Chiecher et al., 2018). Es la capacidad que tiene el ser humano para producir ideas originales o asociaciones múltiples, alternativas y variadas a un problema o estímulo dado (Díaz Abrahan y Justel, 2019), crear nuevos productos o de darle diferentes usos a los ya existentes, en cualquier actividad de la vida cotidiana por más simple que parezca, tomando siempre como referente el contexto social en el que tienen ocasión esas innovaciones (Cantero, 2011; Muñoz 2011). En definitiva, “es una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen a la vez, novedad y valor” (Romo, 2006, p. 23).

Por su parte, Peterson y Seligman (2004) definen la creatividad como: “Pensar de forma novedosa y productiva para conceptualizar y hacer cosas; incluye logros artísticos, pero no se limita a eso” (p. 38). Se encuentra influida por una amplia serie de experiencias evolutivas, sociales y educativas y se manifiesta de diferentes maneras, de ahí que se trata de una de las conductas humanas más complejas (Krumm y Bustos, 2014). Desde la neurociencia, la creatividad es un proceso que se da de manera global en el cerebro (Muñoz, 2011), antiguamente situada en el hemisferio derecho, pero en la actualidad se resalta más de una zona, concretamente las regiones

prefrontales caudales y rostrales, el lóbulo parietal inferior y el temporal posterior (Díaz Abrahan y Justel, 2019). La creatividad tiene

> implicaciones éticas y de mejora social, así como de autoformación. Esta formación y autoformación en creatividad se fundamenta mayormente en las teorías cognitivas y, en este sentido, las teorías componenciales y las más emergentes, como son los enfoques de transdisciplinariedad y complejidad, están todavía en menor rango de conocimiento (Cabrera Cuevas, 2018, p.123)

Por otra parte, la creatividad según Valqui (2009) tiene tres componentes: 1. Experiencia como herramienta de aprendizaje y conocimiento técnico, procesal o intelectual; 2. Habilidades de pensamiento creativo, lo que determina el grado de flexibilidad e imaginación con el cual la persona aborda problemas y tareas; 3. Motivación como fuente de la que se nutre la creatividad, ya que la pasión y el deseo internos, habitualmente denominado motivación intrínseca, producirán soluciones mucho más creativas que cuando la persona es movida por recompensas externas.

Para concluir, nos gustaría señalar que la variedad de definiciones es tan amplia, que tan solo hemos podido mostrar la punta del iceberg en el presente trabajo. No obstante, se observa una mención reiterada a la consideración de un rasgo, capacidad, habilidad humana, a una aportación de novedad, y la posibilidad de ser entrenada y desarrollada mediante la educación. Como ya se expuso en otro lugar (Ibáñez Bordallo y Hernández-Prados, 2015), entendemos la creatividad como “una capacidad realmente valiosa y necesaria para los retos vitales a los que nos enfrentamos en diferentes contextos (académicos, familiares, sociales y empresariales)” (p.121).

ROMPAMOS EL MITO Y APRENDAMOS A SER CREATIVOS

Aún persiste una tradicional forma de entender la creatividad como algo con lo que se nace o se tiene, pero no compartido por todos. De hecho, es un término al que se le atribuyen diferentes mitos. Se le considera como un don-talento atribuible a unos pocos, como atributos exclusivos de quienes tienen habilidades artísticas; y que requiere de muchas técnicas que estimulen el pensamiento creativo (Cabrera Cuevas, 2018). Se cree que unas personas pueden ser creativas mientras que otras no, ya que cada persona realiza el proceso mental desde sus propias y particulares facultades, en función de la mayor o menor estimulación del proceso recibido para el desarrollo de esa aptitud (Carmona, 2017). Estas formas mitificadas de entender este término han retardado la concepción de la creatividad como algo educable, dificultando su incorporación al currículum, no como recurso, sino como competencia a desarrollar en los estudiantes, ya que en la sociedad actual es cada día más necesario poseer habilidades creativas que permitan desenvolverse efectivamente en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Una breve aproximación a las aulas nos evidencia que la capacidad de crear, de pensamiento divergente no es lo que impera. En nuestro país, los centros educativos se encuentran sumidos en un débil desarrollo creativo, se ha descuidado su capacitación, dificultando a su vez, el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello es necesario propiciar acciones que promuevan la creatividad

(Robles Valdivieso, 2018). Entender la creatividad como algo educable implica considerar que “en mayor o menor medida, todas las personas poseen un potencial creativo” y se trata de no castrarlo (López Martínez, 2008, p.62), pues la creatividad “no se desarrolla linealmente, y que es posible aplicar actividades, métodos didácticos, motivación y procedimientos para incrementarla, incluso a una edad avanzada. La creatividad es un fenómeno infinito, es posible ser creativo de un sin fin de maneras” (Valqui, 2009, p.2).

Diversos estudios destacan que la experiencia creativa debe nutrirse y estar integrada en el plan de estudios desde temprana edad, además de promover los logros a nivel académico puede fomentar el pensamiento innovador, desarrollo de habilidades científicas, aumento de la motivación y la participación de los estudiantes en el aprendizaje (Astutik et al. 2020; Davies et al., 2013). En coherencia con lo expuesto, una escuela creativa se debe regir por los siguientes principios (Gervilla, 2003): 1. Principio de espontaneidad, mejorará su confianza y seguridad en sí mismo.: 2. Principio de dialogicidad, se sustenta en la libertad y la confianza, así como la necesidad de reciprocidad entre los sujetos; 3. Principio de originalidad, implica flexibilidad y tolerancia mutua; y 4. Principio de criticismo, consiste en comprobar la veracidad de los contenidos.

Se trata de identificar cuáles son “los pilares básicos de la creatividad: el educador, el clima o la pedagogía, porque no se trata solo de trasladar a la escuela métodos o tácticas que busquen productos novedosos y originales” (López Martínez, 2008, p.61). Según Beghetto (2017), es necesario reconocer las dificultades existentes en la relación entre creatividad y educación, trabajar con diferentes concepciones de creatividad y centrar los esfuerzos en estimular los potenciales creativos de los alumnos. Del mismo modo, se hace esencial identificar los factores que inciden en el desarrollo de la creatividad (Díaz Abrahan y Justel, 2019):1. Factores biológicos como enfermedades que daña el cerebro o los genes transmisores de dopamina o de género a favor de las mujeres; 2. Factores psicológicos como la extroversión, el neuroticismo, la apertura a experiencias nuevas, la inteligencia, el conocimiento general y la personalidad, etc.; 3.Factores sociales y ambientales como el contexto escolar, la influencia de modelos o referentes, actividades extracurriculares, el nivel socioeconómico, intercambio entre compañeros de trabajo, áreas artísticas, entre otras.

A colación de lo expuesto, la creatividad es una facultad humana que debe ser adquirida y perfeccionada mediante la educación. Si bien el destinatario por excelencia para esta acción formativa son los estudiantes, no podemos olvidarnos que resulta una competencia esencial para el desarrollo profesional. Al respecto, los profesionales son solucionadores de problemas que han de ser capaces de redefinir las habilidades necesarias para realizar determinada tarea, afrontar nuevas demandas, resumidas en la solución creativa de problemas en colaboración con un grupo de actores, participantes y usuarios, y acceder a los recursos necesarios para el aprendizaje (Valqui, 2009). Resulta relevante señalar que entre las competencias de un educador debe incluirse la de ser creativo, y según López Martínez (2008) en todo educador creativo hay dos constantes: el educador como líder, que debe actuar como director de escena, facilitando el desarrollo de las potencialidades de los alumnos, y las posibilidades de los recursos, y el educador como facilitador-mediador, es aquella persona que procura un clima afectivo, reflexivo y productivo en el grupo.

Dewey fue un gran defensor de la creatividad a través del juego para acabar con las clases aburridas que paralizan la creatividad y sepulta los sueños, para cultivar la libertad, además de preparar mediante la simulación a los educandos para las dinámicas propias del mercado laboral, actividades físicas que pongan en juego sus impulsos naturales, etc. que contribuye a generar un clima agradable, aliviando la tensión del trabajo escolar (Parada Silva, 2020). Las TIC también son otro aspecto por considerar en el desarrollo de la creatividad, no solo como recurso, sino como variable que influye en la capacidad creativa. En este sentido, pese a que la creatividad y el pensamiento computacional (TC) se han investigado ampliamente en los últimos años, las asociaciones entre ellos aún no se comprenden del todo a pesar de su reconocimiento como competencias esenciales para la era digital (Israel-Fishelson et al., 2020). Al respecto, el estudio realizado por Hernández-Prados, López Vicent y Bautista Ortuño (2015) con la finalidad de conocer la percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la transmisión de valores en Internet concluyó que el contexto más influyente en la transmisión de valores en la Red son la familia y el grupo de iguales, y en última instancia el centro educativo, y los valores más frecuentes en las TIC son la creatividad, el diálogo y la colaboración.

En el ámbito académico, la creatividad se desarrolla más específicamente, en las disciplinas relacionadas con artes plásticas y la literatura, entre otros. En el presente trabajo nos centramos en la narrativa y creación de cuentos, ya que tiene un impacto significativo en el desarrollo de la imaginación y el descubrimiento de la realidad por parte del niño, ya que tendrá la oportunidad de jugar con la realidad y lo imaginario desde el ejercicio de su libertad (Calles, 2005).

CREATIVIDAD, NARRACIÓN Y CUENTOS. ESTUDIOS PREVIOS

“A pesar de la gran variedad de campos que engloba el arte, cada uno de ellos posee una serie de lenguajes artísticos cuyas formas y modos no se someten a reglas formalizadas, lo que permite una mayor creatividad” (Blaya Delgado y Hernández-Prados, 2016, p.323), la tendencia en la investigación educativa conlleva centrarse y ser trabajados de forma segmentada e individualizada. En el marco de la narrativa literaria en el que se contemplan principalmente la fábula, la novela, la leyenda y el cuento, este último cuenta hechos y/o sucesos reales o ficticios de forma breve y concisa, y pertenece al subgénero literario de tipo narrativo (Alcántara, 2015). Se define como un medio para el desarrollo de la creatividad que permite abrir un mundo lleno de imaginación, donde cada historia por irreal que sea, ofrece soluciones ante las dificultades plasmadas. Este es un sistema de mensajes donde los alumnos van más allá del razonamiento lógico y, el cual permite comprender el mundo que les rodea, enseñando a aceptar la responsabilidad y a afrontar la vida.

> Además, la literatura junto con el mundo de la imaginación ayuda al desarrollo de la competencia comunicativa, siempre ajustando sus objetivos en las experiencias de aprendizaje relacionadas con el disfrute, la recreación y la interacción con lo literario para promover la creatividad y el desarrollo de la fantasía en la producción de textos imaginativos (Calles, 2005, p. 144)

Los beneficios educativos de los cuentos han sido ampliamente señalados por los estudios previos. Se considera un medio utilizado para que los alumnos desde edades tempranas desarrollen nuevo vocabulario, aprendan a expresar sus emociones, creen sus propios valores y ejerciten la lectura. En lo que respecta a su potencial en el desarrollo de la creatividad, Rojas (2019) sostiene que los cuentos "permiten a los niños y niñas usar la imaginación. Esta funciona como cimiento del pensamiento y del lenguaje y reacciona estimulando la creatividad, proyectándolos en el futuro y dando la posibilidad de revivir el pasado" (p. 43). Es un hecho muy importante que la lectura de cuentos despliega la imaginación del niño haciéndolo más creativo, aumenta la motivación, potenciación y competencia desde una perspectiva didáctica en el rendimiento escolar e incorporación laboral (Alsumait y Al-Musawi, 2013; Bejarano Franco y Martínez Martín, 2019; Holmes et al., 2019).

La importancia de estimular la creatividad narrativa en la etapa escolar se encuentra justificada en los resultados obtenidos en los estudios previos. Dentro de las posibilidades literarias, en este trabajo nos centramos en los cuentos, destinados principalmente para las primeras etapas de la escolaridad, lo que limita el volumen de trabajos analizados. La narración de cuentos ya sea reales, ficticios o una mezcla de ambos, surge de la necesidad de enseñar a los niños los valores del pueblo, teniendo en cuenta las costumbres y tradiciones de su cultura (Academic Development Institute, 2007). La narración de cuentos, como método de aprendizaje, permite mejorar el desarrollo de las habilidades esenciales y el conocimiento general de los niños, proporciona una experiencia de vida y promueve el uso de vocabulario y habilidades de comunicación (Alsumait y Al-Musawi, 2013). Dentro de esta temática, destacamos la reciente revisión de los trabajos realizada por García et al., (2020), que además de resaltar el interés de la temática, permite identificar la evolución de esta en la producción educativa. A continuación, de forma sintetizada se exponen algunos estudios.

Entre los estudios de índole empírico-descriptivos, el trabajo desarrollado por Quishpi y Alegría (2015) sobre las narraciones de cuentos y su influencia en el desarrollo de la imaginación en los niños de primero de educación primaria, evidencia la falta de interés de los docentes para emplear esta herramienta metodológica, a pesar de ser considerada de gran utilidad para el fomento de la creatividad, delimita las posibilidades de los estudiantes para desarrollar su percepción, sensibilidad, imaginación y pensamiento creativo. Con una mayor cobertura de variables, el estudio de Holmes et al.(2019) quienes a partir de la creación de sus propios dibujos, elaboraron mediante un proceso creativo historias que fueron analizadas para determinar la duración media del enunciado y las partes del discurso, además de observar el comportamiento del juego social de los niños y evaluar las habilidades del lenguaje receptivo y expresivo, analizaron la conexión entre el juego social, la creatividad, la narración y las habilidades del lenguaje de los niños en edad preescolar, concluyendo relaciones positivas por un lado, entre la narrativa de las historias, el dominio del lenguaje y el juego social, y por otro, entre la creatividad, el juego social y el dominio del lenguaje.

En el campo de la intervención, Franco y Justo, (2009) desarrollaron un programa para mejorar los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil, basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, concluyendo que la experiencia desarrollada produjo una mejora significativa en la creatividad verbal y en la motriz, pero

no en la creatividad gráfica. Por su parte, Arango & Henao (2006) presentaron una investigación donde plantearon una serie de actividades dirigidas a mejorar la fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, sombras y color, título y detalles especiales, en el alumnado de quinto de educación primaria, los resultados obtenidos mostraron la existencia de un aumento significativo en la creatividad narrativa en dicho alumnado.

Venegas (2012) por su parte, planteó un estudio en el que trató de averiguar si la narración de cuentos tiene algún tipo de efecto en el desarrollo de la creatividad, el resultado de dicha investigación mostraba que, en efecto, esta variable es una ayuda significativa en el desarrollo de una personalidad creativa en los niños. Alcocer, (2015) en la misma línea, concluye que la aplicación de esta estrategia metodológica no solo mejora el interés del niño, sino que también consigue que este desarrolle su pensamiento creativo y estimule su inteligencia.

Para el desarrollo de la creatividad, debemos tener en cuenta los recursos existentes que se emplean en los centros educativos, evaluar el impacto que generan en la creatividad, así como incorporar otros recursos emergentes. Dentro de los cuentos existen tipologías o modalidades, no tanto en cuanto a la temática que aborda, sino en cuanto al estilo. Demostrada la capacidad que tienen la lectura y narrativa de cuentos en general, Borislavovna Borislova (2017) se adentra a analizar la necesidad de incluir el cuento musical como parte del currículo de la educación artística mediante un cuestionario, concluyendo que “conjuga tanto el arte literario como el arte musical, es una experiencia valiosa que enriquece la vida de un pequeño, la música y la literatura ayudan a liberar la imaginación del niño y estimulan su potencial creativo” (p.28). En esta dirección, el trabajo de Yuquilema (2013) analiza los recursos didácticos de un centro de educación infantil para desarrollar el pensamiento creativo, concluyendo que los recursos didácticos disponibles en los centros mal empleados influyen negativamente en la construcción del conocimiento y en pensamiento divergente, considerando necesaria la elaboración de una guía para la diversa y correcta utilización de los recursos, si queremos mejorar la capacidad creativa. Existen también, herramientas digitales de narración para ayudar a los niños de cuatro y cinco años a crear historias y evaluar su progreso en el conocimiento general, creatividad, autoconfianza y el uso de la tecnología, resultando muy eficaz, fácil de manejar y aportando una información pertinente tanto para docentes como para las familias (Alsumait y Al-Musawi, 2013).

Por otro lado, García y Contreras, (2017) al respecto, concluyen que: “el poco desarrollo del pensamiento creativo de los niños, así como la poca aplicación de material o herramientas lúdicas por parte del docente hace poco alentador y motivador el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 4). Los docentes en muchas ocasiones no cuentan con material de refuerzo pedagógico lo que no permite una didáctica innovadora, dificultando el paso continuo y creativo del niño en cada una de las actividades que se desea realizar teniendo pocas experiencias de aprendizaje en su desarrollo creativo. Cedeño y Maritza (2019) afirman que: “la educación ha dado grandes saltos a través de la historia, dejando atrás métodos tradicionales y modificando así la forma en que se imparte el conocimiento, perfeccionando diferentes metodologías y estrategias que desarrollan significativamente el aprendizaje” (p.1). La principal problemática del docente no está en impartir los contenidos reflejados en el currículo educativo, si no en ofrecer experiencias de aprendizaje que sean

lo más innovadoras posible, de forma que se consiga captar la atención del alumnado, en ese aspecto, el cuento pictográfico es una estrategia adecuada para lograr ese propósito.

Por último, Bermeo (2017) en su investigación concluye que “la lectura pictográfica se ha convertido en los últimos años en uno de los aspectos importantes en el desarrollo del proceso educativo y con mayor razón en el campo del desarrollo del pensamiento creativo” (p. 4). La escasez de técnicas en el empleo del cuento pictográfico por parte del docente hace que la enseñanza se vuelva un proceso inflexible no importante para el desarrollo creativo de los niños, por ello se debe potenciar el partir del uso de herramientas que involucren el crecimiento educativo del niño y el enriquecimiento de diferentes experiencias significativas donde el docente puede alternar diversas estrategias lúdicas que mejoren la enseñanza.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La relación entre arte y creatividad ha sido ampliamente constatada, hasta el punto de reconocer que “los niños y jóvenes en contacto con el arte, la literatura y la música liberan su imaginación, su sensibilidad y su creatividad” (Bertomeu, 2006, p.54). El cuento constituye para los alumnos una forma de jugar y transformar situaciones conocidas en experiencias novedosas. Además, es especialmente atractivo para estimular la creatividad, porque el pensamiento mágico que presentan los niños en esta etapa les da más libertad para soñar, creyendo verdaderas las historias, identificándose con los personajes y atribuyendo características humanas a objetos y animales (Beghetto, 2017). Por lo tanto, se hace necesario el establecimiento de programas educativos específicos tendentes a la estimulación y mejora de las distintas áreas creativas del niño, por lo que los docentes deben diseñar actividades que permitan el surgimiento por parte del niño de aportaciones novedosas y originales que estimulen las diferentes áreas y componentes de su pensamiento creativo, ya que la esencia de la enseñanza creativa reside en que cada alumno pueda aportar al proceso de aprendizaje algo personal, valioso e innovador.

Diversos estudios consultados, concluyen que crear un “ambiente flexible permite una mayor fluidez, flexibilidad y originalidad y mayor grado de elaboración en los trabajos de los niños” (Franco y Martín 2019). Todas estas variables que hacen referencia al hecho creativo funcionan de un modo independiente, combinándolos entre sí. Por lo que debemos concluir que es necesario, si queremos educar niños creativos y desarrollar su pensamiento divergente, buscar una enseñanza que favorezca la autonomía del niño, un ambiente democrático que permita al niño dar sus opiniones y respetar a los demás; donde se tenga en cuenta la individualidad de cada uno permitiéndoles desarrollar sus propias capacidades y fomentando sus intereses personales. La escuela, aunque también las familias, deben enfocar sus actividades y experiencias en el desarrollo de la creatividad, contribuir a la formación de personas creativas y críticas, capaces de expresar sus ideas de forma oral, escrita o de manera artística (Borislavovna Borislova, 2017).

Se puede concluir que cuando se propone al alumnado que entre en un contexto imaginario con el propósito de desarrollar sus capacidades creativas, se ha de tener en cuenta la significatividad de este. Cuando las alumnas y los alumnos pueden imaginar realidades propias, proyectadas en otro objeto, que enlaza con la realidad pero que no es real, la experiencia es mucho más rica y tiene una

gran fuerza emotiva. Por otra parte, hay que tener en cuenta que cuando se trabaja con la metodología creativa, la existencia de una docencia basada en la creatividad no excluye el seguimiento de unas directrices y normas básicas de funcionamiento, que muy al contrario de coartar la libertad y creatividad, contribuyen a organizar el trabajo y las ideas de los alumnos, en base a un pensamiento coherente y organizado que posibilite la creación de ideas.

REFERENCIAS

Academic Development Institute (2007). The school community journal. http://www.adi.org/journal/

Alsumait, A., y Al-Musawi, Z. (2013). Creative and innovative e-learning using interactive storytelling. *International Journal of Pervasive Computing and Communications*, 9(3). https://doi.org/10.1108/ijpcc-07-2013-0016

Amabile, T. M., Pillemer, J. (2012). Perspectives on the social psychology of creativity. T*he Journal of Creative Behavior, 46*(1), 3–15. https://doi.org/10.1002/jocb.001

Angulo, P., y Ávila, L. (2010). *Desarrollo de la creatividad de los niños en la etapa escolar*. Cuenca: Facultad de Psicología.

Arango, V. & Henao, C. (2006). La imaginación creativa en la narrativa y el dibujo. Revista Electrónica de Educación y Psicología, 2(3), 1-19.http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5265

Astutik, S., Susantini, E., Madlazim, Mohamad, N., & Supeno. (2020). The Effectiveness of Collaborative Creativity Learning Models (CCL) on Secondary Schools Scientific Creativity Skills. *International Journal of Instruction, 13*(3), 525-538. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13336a

Blaya Delgado, D., y Hernández-Prados, M. Á. (2016). El desarrollo de la competencia artística en el contexto familiar. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (5), 322-328.http://hdl.handle.net/10481/43277

Beghetto, RA (2017). Creatividad en la docencia. *El manual de creatividad en todos los dominios*.Cambridge

Bermeo Farfán, L. M. (2017). *El proceso de enseñanza aprendizaje y su incidencia en la creatividad en tinturación capilar de las estudiantes del centro de formación artesanal "Guayaquil" del cantón Quevedo, provincia de los Ríos* (Bachelor's thesis, Babahoyo: UTB, 2017).

Bertomeu Orteu, C. (2006). El cuento. Un medio para adentrarnos en los secretos de la obra artística. En B. López Romero (Ed.), *El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística* (pp. 53-70). Ministerio de Educación y Ciencia.

Borislavovna Borislova, N. (2017). Desarrollo de la creatividad en la primaria a partir del cuento musical. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *7*(14), 265-298. https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.284

Cabrera Cuevas, Jessica (2018). Epistemología de la creatividad desde un enfoque de complejidad. *Educación y Humanismo, 20*, 113-126. https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.3127

Cantero, C. (2011). La importancia de la creatividad en el aula. *Pedagogía Magna*, (9), 14- 19.

Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. Laurus. Revista de Educación, 11, 20, pp. 144-155 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111209

Carmona, O. (2017). La creatividad, la capacidad de resolver problemas que debes fomentar en tus hijos. El País

Cedeño, A., & Maritza, O. (2019). *Las Estrategias Didácticas Y Su Influencia En El Aprendizaje Significativo*. Universidad Laica Vicente Rocafuerte.

Chiecher, A., Elisondo, R., Paoloni, P., & Donolo, D. (2018). Creatividad, género y rendimiento académico en ingresantes de ingeniería. Revista iberoamericana de educación superior, 9(24),138 151. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.24.269

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. Thinking Skills and Creativity, 8, 80-91. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004

Deschryver, M., & Yadav, A. (2015). Creative and Computational Thinking in the Context of New Literacies: Working with Teachers to Scaffold Complex Technology-Mediated Approaches to Teaching and Learning. Journal of Technology and Teacher Education, 23, 411-431.

Díaz Abrahan, V. y Justel, N. (2019). Creatividad. Una revisión descriptiva sobre nuestra capacidad de invención e innovación.*CES Psicología*, *12*(3), 35-49. https://doi.org/10.21615/cesp.12.3.3

Fernández-Hinojosa, E. (2020). Una antropología a la búsqueda de la verdad sobre el hombre. *Naturaleza y Libertad. Revista de estudios interdisciplinares*, *13*(1), 61-74. https://doi.org/10.24310/NATyLIB.2020.v13i1.10673

Bejarano Franco, M. T., y Martínez Martín, I. (2019). Los cuentos creativos, un recurso didáctico para la igualdad en Educación Infantil y Primaria. *Educación en sexualidad e igualdad. Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales*. Wanceulen.

García Cedillo, I., & Romero Contreras, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, *23*(1), 39-56.

García Lázaro, D., Garrido Abia, R., y Marcos Calvo, M. A. (2020). El uso de los cuentos y la creatividad para la formación del futuro profesorado de infantil en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, *23*(1). https://doi.org/10.6018/reifop.370071

Gervilla, A. (2003) Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro. Tomo I. Madrid: Editorial Dykinson.

Guilford, J. P. (1975). Creativity: A quarter of a century of progress. In I. A. Taylor y Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity* (pp. 37–59). Chicago: Aldine Publishing Company.

Holmes, R., Gardner, B., Kohm, K., Bant, C., Ciminello, A., Moedt, K., & Romeo, L. (2019). The relationship between young children's language abilities, creativity, play, and storytelling. *Early Child Development and Care, 189*(2). https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1314274

Hsiao, H. S., Chang, C. S., Lin, C. Y., & Hu, P. M. (2014). Development of children's creativity and manual skills within digital game-based learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, *30*(4), 377-395.https://doi.org/10.1111/jcal.12057

Ibañez Bordallo, D., y Hernández- Prados, M. Á. (2015). La secuencia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del proceso creativo partiendo desde la propia identidad como un viaje en barco.

REiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa, *4*, 121-125. http://hdl.handle.net/10481/37126

Israel-Fishelson, R., Hershkovitz, A., Eguíluz, A., Garaizar, P., & Guenaga, M. (2020). A Log-Based Analysis of the Associations Between Creativity and Computational Thinking. *Journal of Educational Computing Research*, 0735633120973429. https://doi.org/10.1177/0735633120973429

Krumm, G., Arán Filippetti, V., y Bustos, D. (2014). Inteligencia y creatividad: correlatos entre los constructos a través de dos estudios empíricos. *Universitas Psychologica, 13*(4), 1531-2143. https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.iccc

Lara-Posada, E y Correa, A. (2017). Libertad vs. Límites en la creación de una obra musical. Psicología desde el caribe. 34. 172-183. https://doi.org/10.14482/psdc.33.2.72786.

López Martínez, O. (2008). Enseñar creatividad. El espacio educativo. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (35), 31-40. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18512511006

Luengo Navas, J. J. (2004). La educación como hecho. En Pozo Andrés et al. (coord.). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 25-44). Biblioteca Nueva.

Medina Rubio, R., García Aretio, L., y Ruiz Corbella, M. (2008). *Teoría de la educación. Educación social*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Muñoz, F. (2011). Construcciones de la neurociencia al entendimiento de la creatividad humana. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23. https://doi.org/fs95v9

Parada Silva, J. A. (2020). La Concepción Antropológica de John Dewey: El Hombre como un Ser Pluridimensional (tesis doctoral). Universidad de Bogotá.

Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.

Robles Valdivieso, N. S. (2018). La creatividad en los niños y niñas de la Institución de Educación Inicial Los Amautas, Sócota. *UCV-HACER: Revista de Investigación y Cultura*, *7*(1), 59-63.

Rojas M. (2019): "El desarrollo de la creatividad desde una visión cienciológica", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. (1), 41-52. https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/04/creatividad-cienciologica.html

Romo, M. (2006). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós

Ricci, P. (2020). Una revisión general sobre la creatividad. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, *5*. https://doi.org/10.32351/rca.v5.201

Sanchez-Ruiz, M.J., y Hernández Torrano, D. (2014). La compleja relación entre creatividad y afecto. *Estudios de Psicología, 35*, 239-265. https://doi.org/10.1080/02109395.2014.922263

Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT)*. Scholastic Testing Service.

Valqui, R. (2009). La creatividad: conceptos. Métodos y aplicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación,* 49, 2-10.

Venegas Rodríguez, M. J. (2012). *El género narrativo en el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas de 4 a 5 años del Centro de Desarrollo Infantil Vida Nueva de la ciudad de Quito en el año 2011.* Universidad Central

Vygotsky, L. S. (1997). The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 3. Problems of the theory and history of psychology. In R. W. Rieber & J. Wollock (eds.). New York: Plenum Press.

Wilson, E. O., y Ros, J. (2018). *Los orígenes de la creatividad humana*. Barcelona: Crítica.

COVID-19 Y REVALORIZACIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO FAMILIAR.

Mª Ángeles Hernández-Prados
mangeles@um.es
Universidad de Murcia[1]
Ana del Carmen Tolino Fernández-Henarejos
anacarmen.tolino@um.es
Universidad de Murcia[2]
Sergio Torrano Sánchez
sergio.torrano@um.es
UCAM[3]

RESUMEN

Desde que se propagó la pandemia por la Covid-19, se ha revalorizado el rol de la familia en las tareas educativas y se hace más indispensable la co-implicación del centro escolar y contexto familiar para la consecución de los retos educativos. La nueva situación requiere de la reorganización y el uso de las rutinas como medio de planificación de las actividades educativas, laborales y familiares. En el siguiente trabajo realizamos una exposición de las actuales oscilaciones sociales y cómo la familia y la escuela deben afrontar la nueva realidad promoviendo conductas adaptativas ante las circunstancias adversas. En estos momentos se deben estudiar estrategias para pivotar redes educativas entre todos los agentes implicados.

Palabras clave: familia, escuela, covid-19, redes educativas.

COVID-19 AND REVALUATION OF THE FAMILY EDUCATIONAL CONTEXT.

ABSTRACT

Since the spread of the pandemic by the Covid-19, the role of the family in educational tasks has been reassessed and the co-involvement of the school and family context has become more indispensable for the achievement of educational challenges. The new situation requires the reorganization and use of routines as a means of planning educational, work and family activities. In the following paper we present an overview of the current social oscillations and how the family and the school must face the new reality by promoting adaptive behaviors in the face of adverse circumstances. Now, strategies to pivot educational networks among all the actors involved must be studied.

Keyword: family, school, covid-19, educational networks.

FAMILIA Y LOS VAIVENES SOCIALES

La familia es la base de la sociedad. Es la institución educativa de acogida más tradicional, desempeñando un papel esencial en el desarrollo vital de las personas y en la propia sociedad, de ahí que metafóricamente se le haya denominado como la célula de esta. Esta estrecha relación de la familia y la sociedad tiene la ventaja o contrapartida, según las circunstancias que predominen en

[1] Doctora en Educación en la Universidad de Murcia, es profesora titular de la Universidad de Murcia (https://orcid.org/0000-0002-3617-215X).
[2] Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía en la Universidad de Murcia, trabaja como profesora asociada en la Universidad de Murcia (https://orcid.org/0000-0003-0256-4689).

ese momento, de encontrarse sujeta a los vaivenes de esta. La familia no es una institución inamovible, sino que por el contrario es cambiante, tal y como evidencia su historia. Ahora bien, si antaño ha permanecido conservadora y los cambios han sido progresivos y paulatinamente, en las últimas décadas, son de un gran calado y envergadura y acontecen con una velocidad vertiginosa. Anteriormente, la familia se denominaba en singular, porque se refería a un único modelo estructural, el nuclear compuesto por los progenitores y su descendencia, y estaba liderada por los progenitores con el predominio en sus dinámicas intrafamiliares del modelo patriarcal (Garzón, 2014). Pero actualmente, gracias a la globalización, las tradiciones culturales también se han visto trastocadas, ha habido un cambio en la organización social y en la institución familiar. Hoy día, se concibe la familia como adaptativa, rompiendo con su singularidad y reconociendo su diversidad con el plural: familias. De ahí que debamos ser cautelosos, pues "la descripción de una realidad conlleva el reduccionismo de esta, ya que la realidad familiar no es única y extensible a todos, sino que está llena de matices y experiencias vitales que la diferencia" (Hernández-Prados y Ros Pérez-Chuecos, 2014, p. 359). "Estos cambios producidos en la realidad social de la familia española son el resultado de la interacción rápida y acelerada entre lo microsocial (familia) y lo macrosocial (la sociedad)" (Juárez, 2007, p. 816). Para Rondón (2011), las transformaciones de la familia "han ido rompiendo con el sistema familiar tradicional o familia modelo, para derivar en diferentes modelos culturales [...] la interculturalidad y sobre todo la igualdad de género serán los cambios sociales sin precedentes" (p. 88).

La inimaginable situación que vivimos actualmente, es decir, la crisis provocada por la Covid-19, ha venido acompañada de infinidad de cambios sociales, políticos, económicos, sanitarios y educativos, siendo la familia y la escuela las más afectadas. Las rutinas han cambiado (familia, trabajo, educación) producidas por el confinamiento domiciliario y cierres perimetrales, perdiendo con ello una gran parte del contacto social con su entorno afectando, sobre todo, a la infancia y la adolescencia. La ciudadanía se ha visto sumergida en una ruptura brutal e inmediata de todo su ecosistema social de protección, poniendo a prueba su capacidad de adaptación, rescatando sus instintos más básicos de supervivencia. En definitiva, esta pandemia está poniendo a prueba nuestra capacidad de adaptación individual y colectiva, revalorizando no solo la capacidad de resiliencia, sino también el ajuste emocional de los sujetos en circunstancias adversas. Para Espada et al. (2020, p.109) "la psicología tiene la función de predecir cómo van a afectar a las personas los numerosos cambios producidos por esta crisis y de reducir su impacto emocional promoviendo conductas adaptativas ante un nuevo contexto".

La inestabilidad emocional por la que están pasando los individuos, la falta de compromiso de los poderes políticos, y la crisis socio-cultural está afectando a toda una sociedad, pero en especial a los niños que la forman cuyo futuro está en juego, son algunos de los efectos COVID19. No se trata de plasmar un listado infinito de los efectos ocasionados por la pandemia, en este trabajo nos centramos en destacar algunos de los más relevantes para el contexto familiar, ya que podemos comprobar que se trata de la entidad más afectada por la pandemia, y no solamente a nivel individual, sino como unidad familiar de forma colectiva-grupal e institucionalmente (Conejo, Chaverri-Chaves y

[3] Licenciado en Pedagogía en la Universidad de Murcia, actualmente trabaja como técnico educativo.

León-González, 2020). Se han observado cambios de las rutinas familiares propiamente dichas durante el periodo pandémico que llevamos vivido. Solo a modo de ejemplo y por citar algunos de ellos, la familia ha experimentado un deterioro del tiempo invertido en la actividad física (Lesser & Nienhuis, 2020; Moore et al., 2020), y un incremento paulatino del ocio familiar, que se ha vuelto más improvisado en base a las oportunidades que les brinda el entorno de confinamiento (Bond et al., 2020), rescatando algunas prácticas más tradicionales como los juegos de mesa. Además, ha pasado de ser una institución que delega la educación de sus hijos en el sistema escolar y otros agentes como lo medios de comunicación (García Sanz, Hernández-Prados y Morillas Pedreño, 2010), a un mayor incremento de la implicación parental en las cuestiones educativas (Moreno y Molins, 2020) y asumir como afirman Amenabarro, Lapuente y Navarro (2020) toda la responsabilidad de la tarea educativa y el seguimiento… todo ello está contribuyendo sin lugar a dudas a incrementar los niveles de estrés que pueden estar afectando al desarrollo familiar (Orte, Ballester y Nevot-Caldentey, 2020). Así pues, a pesar de las dificultades surgidas, la familia ha de estar en permanente colaboración con la escuela para que así los niños y los adolescentes puedan desarrollar todas sus capacidades al máximo, tanto académicamente como moralmente.

LA FUNCIÓN EDUCATIVA DE LA FAMILIA EN TIEMPOS DE CRISIS

La familia, como institución educativa, abre las puertas a la comunidad, a la sociedad, y a la propia institución escolar. Sin embargo, “la sobrevaloración del individualismo ha promovido, en parte, la crisis de las relaciones familiares. Los miembros de la unidad familiar apartan el bien común por los intereses individuales, por el ideal de felicidad propio” (Hernández-Prados y Ros Pérez-Chuecos, 2014, p. 359). No obstante, los progenitores deben ser conscientes que, si las oportunidades de encuentro generacional en el marco de la unidad familiar comienzan a mermar por el egocentrismo, delegando la responsabilidad educativa en otros, no solamente están incurriendo en una desatención educativa, sino también en un acto inmoral e irresponsable, dando la espalda al niño como ser vulnerable y necesitado de cuidado, reconocimiento y acompañamiento (Hernández-Prados, 2014).

La educación familiar se centra principalmente en la transmisión de valores como el diálogo, la convivencia, asertividad, solidaridad, respeto, responsabilidad, entre otros, y en emociones como la alegría, el perdón, la empatía,etc., sabiendo que es la propia familia la que toma la decisión de que enfatiza y que no en la educación de los hijos (Hernández-Prados, 2009). El entorno familiar del individuo es determinante en la transmisión de valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria (Sánchez, 2006); es el más significativo en el aprendizaje comportamental y las normas que se irán estableciendo en el hogar, de ahí que sea considerada la primera y más esencial de las instituciones que ejercen influencia en el desarrollo del niño. De hecho, los menores “pueden tener mayor vulnerabilidad si presentan características de estructura familiar, nivel educativo, origen étnico, situación o condición física y/o mental que les haga requerir de un esfuerzo adicional para incorporarse al desarrollo y a la convivencia” (Espada et al, 2020, p.112). En base a ello, se debe evidenciar la necesidad e importancia de la responsabilidad educativa parental, especialmente en el desarrollo del menor, aunque resulte esencial a lo largo de toda la trayectoria vital.

Además de atender a qué se enseña en las familias, delimitando así el contenido que da sentido al proyecto no siempre explicitado de la educación familiar, es fundamental, que los progenitores se cuestionen sobre el cómo educar, qué estrategias y aspectos deben tener en cuenta para otorgar mayor probabilidades de éxito su intervención educativa. Para que esto suceda, se requiere crear un vínculo entre padres e hijos, una relación de confianza, cariño y respeto para evitar, por lo que, según Rumayor (2016) "la autoridad se puede llegar a perder cuando en el transcurso del tiempo los padres, por imprudencia o falta de sabiduría,[...] o falta de carácter, entre algunos otros, terminan por aparecer desprovistos de prestigio frente a sus hijos" (p. 81). El equilibrio entre afectividad y autoridad es esencial para mantener un estilo educativo parental saludable en la relación paterno-filial, se entiende la autoridad no como autoritarismo y superioridad de unos sobre otros, jerarquizando las relaciones, sino como la "forma de relacionarse [...] basándose en la razón, el conocimiento y el bien común, estableciendo las pautas que deben regular los comportamientos, así como las consecuencias que puedan derivarse de éstos" (Comellas, 2008, p. 53). Según Comellas (2008), "el modelo educativo democrático es el más adecuado por favorecer el desarrollo de la personalidad de los menores, estimular sus capacidades, seguridad y aprendizaje, valorando las pautas sociales, habilidades de comunicación y socialización" (p. 47), favoreciendo con ello un aprendizaje más activo en los menores.

Otro rasgo esencial en la función educativa de las familias es la amplia cobertura que presenta, ya que el sentimiento moral de responsabilidad se despierta antes incluso del nacimiento. En este sentido, se debe hacer hincapié en hacer entender a los padres en que la educación de sus hijos comienza desde el momento en el que nacen (Ramírez-Abrahams, Patiño-Mora y Gamboa-Vasquez, 2014). Tal como comenta la psicóloga Álava Reyes, los niños a los 6 años se desarrolla el 80% de su acervo intelectual y a los 8 años instala su personalidad. En un estudio realizado a padres respecto a sus hijos entre 3 y 13 años de edad sobre la existencia de cambios emocionales, conductuales y en los patrones del sueño durante la situación de alarma por el Covid19, en uno de los resultados obtenidos, (Erades y Morales, 2020) indican, "un incremento o aparición de reacciones emocionales negativas en el 69.6% de los participantes, lo que sugiere que la situación de confinamiento en el hogar ha afectado al bienestar de los niños" (p. 32). El no atender correctamente a la educación de los hijos, acarreará importantes daños emocionales que afectará directamente sus relaciones con la familia, compañeros de colegio y demás personas, se aíslan, serán influenciables, inseguros y con grandes posibilidades de caer en la adicción a drogas o alcohol, y como no recordar, afectará de manera sustancial a su rendimiento escolar (Montañés et a., 2008).

Dentro del problema sanitario global que ha desencadenado la imposición de la pandemia en nuestras vidas, el confinamiento y la pérdida de socialización, desencadenó que las relaciones entre los convivientes aumentasen en mayor o menor medida, por ello, según Amenabarro, et al. (2020, p. 4) "es importante reseñar que muchos niños y niñas también han pasado como nunca tiempo de calidad y cantidad con sus padres que antes de la pandemia era impensable por la cuestión de la conciliación". De este modo, al asumir la familia la función educadora y formativa de sus hijos, además de conciliarla con su vida laboral ha hecho que debido a la ardua tarea encomendada obligatoriamente consideren la labor educativa del centro escolar y, por consiguiente, de los

educadores, como algo más que una mera empresa. Esto provocará una mayor interacción entre la familia y el centro educativo fomentando un mayor interés por las actuaciones realizadas en ellos para con sus hijos e hijas. Ahora bien ¿cómo y quién asume esta responsabilidad en el contexto familiar?

La feminización de la educación familiar como demanda de la promoción de la igualdad

Vivimos en una sociedad donde los estereotipos siguen estando muy presentes en el hogar y en la propia educación, siendo los de la mujer los más representativos. A pesar de los avances en la igualdad de género, consiguiendo matizar la abrupta división de roles de antaño, propia de una sociedad absolutamente patriarcal, el hombre, sigue siendo la persona con más estatus, acomodada y reconocida socialmente del hogar, mientras las mujeres, peor valoradas y con menor salario, acaban desempeñando una doble carrera, dentro y fuera de casa. Según el trabajo realizado por Conde Morelos Zaragoza et al. (2018), las mujeres tienen mayores dificultades y dilemas para conciliar la vida familiar y laboral, recurriendo a asistentes del hogar para no abandonar sus empleos, aunque aquellas que presentan mayores niveles de estudio concilian mejor las responsabilidades del hogar con sus cónyuges. Las nuevas generaciones no son indiferentes a los modelos familiares, sus propios hijos e hijas, que se nutren de las vivencias y pueden acabar reproduciendo el modelo vivido, de sumisión y trabajo en el caso femenino, y superioridad y acomodación en el caso masculino, o bien asumiendo modelos democráticos donde las cargas familiares se muestran en equilibrio y colaboración entre los miembros del hogar.

El patriarcado es “una forma de organización social en la que el varón ejerce la autoridad en todos los ámbitos, asegurándose la transmisión del poder y la herencia por vía masculina. Favorece un sistema político-histórico social basado en la construcción de jerarquías” (Quintero, 2007, p, 98). Ha estado tan fuertemente impregnado en la cultura y sociedad española, que cuesta acabar totalmente con este modelo. Dicho de otro modo, históricamente, los roles entre hombres y mujeres han estado muy marcados y diferenciados siendo el hombre el que trabajaba fuera del hogar y se le atribuía la función de sustentador económico del hogar, y la mujer quedaba dentro de su faceta de cuidar el hogar y criadora de sus hijos e hijas (Sabater, 2014), en esta línea, aunque la mujer tenga una actividad laboral fuera del hogar seguirá sustentando las tareas domésticas o mejor dicho, del trabajo en el hogar, teniendo doble jornada laboral, una retribuida económicamente y otra no. “Los roles familiares tienen una relación directa con los procesos familiares, que como se mencionó anteriormente son: enculturación, socialización, humanización, subjetivación e identificación” (Viveros Chavarría, 2010).

Cabe destacar la función cuidadora de la mujer en el hogar pues además de la crianza de los niños, dentro de la asignación tradicional de roles, es función de la madre la de educar a los hijos e hijas (Povedano , 2015). Un cambio de roles en la familia en el S.XXI es fundamental para los padres, eliminar los roles que tanto han segmentado y diferenciado la educación de niños y niñas. La tarea de cuidado del niño, de sus primeros años, siempre ha sido labor de las madres. Ahora el padre se implica más en esas tareas hasta hace poco impensables para el padre. Todo esto se debe a los cambios en las estructuras familiares, la incorporación de la mujer al mercado laboral. Se consigue una mejora en la educación de los hijos eliminando estereotipos sexistas y una mejora en las

emociones y haciendo más tolerantes a los niños. Según Trejo et al. (2015) “la educación, la sociedad y la familia han transmitido valores, costumbres, estereotipos, prejuicios y roles que sobre lo que supuestamente “debe desempeñar” cada género de manera socialmente impuesta” (p. 53). De este modo, desde los centros educativos se trabaja en una educación basada en la igualdad, diluyendo aquellos roles de género atribuidos a hombres y mujeres a lo que, desde la familia, como primer agente educativo y socializador del menor, tiene que seguir la línea educativa y fomentar una educación en equidad.

Desde el hogar familiar se debe impartir una educación igualitaria para el desarrollo por igual de los hijos que de las hijas (García, 2011). La educación sexista en el hogar determina su futuro educativo, social y laboral, por ello, según Galet y Alzás (2015), “el tipo de educación que los niños y niñas reciben en el hogar, en sus aspectos más básicos y profundos, es muy poderosa, tanto es así, que condiciona la identidad del futuro adulto y adulta” (p. 98). La crianza en un entorno sexista, caracterizado por expresiones de violencia en contra de mujeres, toleradas bajo el patriarcado, dificulta la visibilidad de la problemática y, asimismo, dificulta que se incorpore el derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia (Frías, 2014), además de determinar su futuro académico, social y laboral de forma negativa, limitadora, siendo más saludable para su desarrollo, criarse en un entorno igualitario, que le muestra unos intereses más amplios sin estereotipos. Igualmente, en este entorno, las probabilidades de reproducción del modelo familiar masculinizado aumentan, entrando en un círculo vicioso que se perpetúa de unos a otros.

Afortunadamente, aunque de forma lenta, y gracias a lucha de los movimientos femeninos por la igualdad, la situación va cambiando, y emergen lo que se denominan nuevas masculinidades, entendida como “un movimiento incipiente de hombres o grupos de hombres que abogan por la igualdad entre hombres y mujeres en todos los aspectos de la vida y que luchan por erradicar la violencia física o psicológica a mujeres, niños, ancianos y hombres” (Soto, 2013, p. 95). Por otro lado, Sanfélix (2011) expone que la masculinidad, en el siglo XXI, aboga por tener una definición múltiple orientada hacia la igualdad y el respeto hacia el prójimo.

LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Si bien la relación familia escuela antes la pandemia no llegaba al umbral de lo deseable (Hernández-Prados et al., 2019), especialmente en lo que a los órganos de representación se refiere (Gomariz et al., 2019), con el confinamiento se disparan los temores acerca de la posible pérdida de aprendizaje asociado a la no presencialidad en los centros educativos, siendo lo curricular lo más prioritario, junto a la reincorporación lo más inmediatamente posible del educando a su proceso de enseñanza-aprendizaje, y viéndose las relaciones familia-escuela nuevamente diluidas. En palabras de Kuhfeld et al. (2020) a pesar de los esfuerzos de los dirigentes en la educación escolar por evitar el retraso académico de los escolares durante el período en el que los centros educativos estaban físicamente cerrados y no reciben educación presencial, o la reciben parcialmente como ahora, existe la preocupación por parte de las familias de cómo afectará ese déficit en los conocimientos a su rendimiento en el futuro, y si los profesores estarán preparados para compensarlo.

Las relaciones familia-escuela no pueden seguir viejos esquemas tradicionales-presenciales, ya que tienen limitada la asistencia al centro. El cierre de los centros educativos durante la pandemia desencadenó que la función educadora se delega en los padres, esto provocó mucha inquietud por parte de ellos, los cuales, se sintieron "perdidos" a la hora de trabajar con sus hijos (Amenabarro, et al. 2020). Tanto una parte de las familias como de los docentes, con la digitalización de la educación escolar online, tuvieron que enfrentarse a la problemática y/o desconocimiento en el uso y manejo de las TIC, para poder llevar adelante la educación de los niños. Una parte de las familias tuvieron grandes problemas a la hora de conciliar la educación de los jóvenes con su actividad laboral y con la tenencia o no tenencia de equipos informáticos, provocando una doble angustia, la laboral y la educativa (Beltrán et al. 2020). Según la Plataforma de Infancia (2020) las organizaciones de infancia están preocupadas por el aumento del estrés y cansancio de los niños y niñas (y de las familias ante la falta de tiempo de los padres y madres), en una situación ya de por sí estresante (p.9).

Otra de las funciones de los padres, en tiempos de pandemia, ha sido la de concienciar a sus hijos a aceptar y llevar a cabo las medidas de prevención y protección frente al virus (Save the Children, 2020). En los centros educativos ya los menores han podido apreciar todas las medidas de seguridad existentes en el día a día. Esto ha servido para concienciar a los jóvenes en esta materia pues, una vez finalizado el confinamiento domiciliario, las familias comenzaron a salir de sus hogares y realizar un ocio distinto, buscando lugares donde menor concentración de personas hubiese, incluso se puede apreciar que el ecoturismo y el turismo rural serán dos de los productos más beneficiados al desarrollarse en espacios abiertos y no masificados. Según Save the Children (2020), el ocio y tiempo libre en niños, niñas y adolescentes necesitan interactuar con sus pares, jugar, moverse al aire libre, poder expresar sus emociones, y que sus decisiones individuales o grupales sean escuchadas para promover su desarrollo pleno (p. 9).

Según lo anterior, los momentos que se están viviendo durante la pandemia han puesto con más firmeza sobre la mesa que ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes. Como afirman Hernández y Tolino (2016) la participación de los padres en la educación de sus hijos es un derecho natural, ya que el niño nace en este contexto desprovisto y son los padres quienes atienden sus necesidades más básicas; es una responsabilidad moral que nos vincula al otro mientras nos quede vida, una responsabilidad que nos mueve a hacernos cargo del otro siendo prácticamente imposible la desatención, negación o anulación y reconociendo la acogida incondicional de lo que el otro es; y por último, es un imperativo legal.

Los efectos legitimadores de la colaboración de las familias en la educación aumentan cuando se entiende la participación como un espacio democratizador que contribuye a la mejora de los procesos formativos y la construcción de ciudadanía donde el compromiso con el Derecho a la Educación y las metas educativas debe ser incuestionable e interpela a los centros escolares para que adopten una disposición colaborativa que opere en distintos grados y promueva la cooperación imprescindible en favor de un desarrollo coherente de los procesos de aprendizaje, en contestación a los cambios, las necesidades y las demandas de las familias y del profesorado. Al mismo tiempo, los centros escolares deben ir cobrando un mayor protagonismo institucional en sus entornos próximos. Hay que estimular su inserción en el territorio y su apertura de

forma progresiva. La situación y las condiciones que se viven durante la pandemia no pueden fulminar de un plumazo el Derecho a la Educación, lo que daría al traste con garantizar y proveer gratuitamente con los recursos necesarios para que el alumnado pueda seguir aprendiendo. En juego está el logro de las metas educativas, así como la inclusión, la equidad y la calidad de la educación (Moreno y Molins, 2020).

La colaboración de las familias en la educación por medio del profesorado y los centro escolares es prioritario para potenciar dinámicas de trabajo alrededor de la corresponsabilidad con una educación contextualizada, que realmente minimice el impacto negativo del histórico parón y que persiga que todo el alumnado, sin excepciones, puedan continuar aprendiendo; solicitando, de esta manera, una aproximación flexible, competencial, colaborativa y personalizada del aprendizaje que, a su vez, coincida con los avances tecnológicos que facilitan esta aproximación, para neutralizar las desigualdades del centro escolar y de los hogares. En primer lugar, las familias tienen un papel crítico en el éxito del estudiante, y deben apoyar, guiar, a través de un complejo sistema escolar, defensor de más y mejores oportunidades, y colaborar con los educadores y organizaciones de la comunidad para lograr la educación más eficaz. En segundo lugar, las familias deben criar a sus hijos en múltiples configuraciones y en todo tiempo, en colaboración de muchos otros (Hernández y Tolino, 2016).

En estos momentos es indispensable estudiar y analizar estratégicas que se ha llevado a cabo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y continúan durante el confinamiento y la pandemia en el 2020 y 2021, teniendo en cuenta la función compensadora de las desigualdades que tiene el sistema educativo para pivotar redes educativas entre los agentes implicados.

CONCLUSIONES

La tecnología está transformando las condiciones de trabajo y el ocio, las escuelas han asumido la extensión de la competencia digital. La escuela ha demandado tradicionalmente a las familias cierta implicación en los estudios de sus hijos para favorecer su éxito académico. Se trata de uno de los roles que la escuela atribuye a los padres. En este sentido, las relaciones se mueven en el ámbito de lo esperable: que los padres ayuden en el estudio, que asistan a las reuniones trimestrales, que reprendan las conductas peores de sus hijos, que colaboren en las actividades institucionales. Los padres cambian su rol y se ven involucrados en las tareas de estudio y repaso de sus hijos e hijas. Les toca estar pendientes de las actividades que llegan a sus ordenadores. Esta implicación es coherente con lo que habitualmente busca la escuela y demanda la familia, preocupada por el éxito escolar de sus hijos. Las exigencias del plan de inmersión y las propias exigencias de las familias para con sus hijos traen un nuevo elenco de actividades de acompañamiento de los padres, mediadas por tecnología (Freitas, Paredes y Sánchez-Antolín, 2019).

Con la puesta en vigor del estado de alarma por la pandemia, el confinamiento domiciliario propició que muchos trabajadores realizaran su labor en su propio hogar por lo que al tener que ayudar a sus hijos e hijas, por el cierre de los centros educativos, en las tareas educativas se le sumaba compaginar esta acción educativa con la laboral propia (Organización Internacional del Trabajo, 2020). Por otro lado, Peiró y Soler (2020) indican que la flexibilidad del teletrabajo puede

facilitar la conciliación con la vida familiar y personal, pero es necesario su adecuado manejo y organización y evitar un exceso en la "invasión" de actividades laborales en el ámbito familiar o viceversa (p. 7), es aquí donde cobra mayor importancia la organización y el uso de las rutinas como medio de planificación de las actividades educativas, laborales y familiares, entre otros.

También debemos tener en cuenta otros factores, como la capacitación de las familias de alfabetizar digital y mediáticamente a sus hijos además de la influencia de factores sociales, culturales y económicos que pueden afectar a su competencia digital y académica. La actual situación requiere ir a marchas forzadas por la pandemia, donde se necesita la máxima colaboración de las familias en la consecución de las metas educativas. Se deben crear sinergias entre escuela y familia teniendo en cuenta las distintas situaciones y contextos.

REFERENCIAS

Amenabarro, E., Lapuente, N. y Navarro, N. (2020). *Covid-19. Desescolarización involuntaria: las familias y la escuela frente al espejo.* Universidad del País Vasco.

Beltrán, J. (coord.), Venegas, M. (coord.), Villar-Aguilés, A., Andrés-Cabello, S., Jareño-Ruiz, D. y Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar en un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación, 13*(2), 92-104. https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/17187/15391

Bond, A. J., Widdop, P., Cockayne, D., y Parnell, D. (2020). Prosumption, networks and value during a global pandemic: lockdown leisure and COVID-19. *Leisure Sciences*, 1-8. https://doi.org/10.1080/01490400.2020.1773985

Ceballos, E. (2014). Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(1), 1-14. https://www.redalyc.org/pdf/2170/217030664002.pdf

Comellas, M. J. (2008). *Educar en la comunidad y en la familia*. Nau Llibres: Valencia. https://naullibres.com/wp-content/uploads/2019/08/9788476427712_L33_23.pdf

Conde Morelos Zaragoza, T. M., Vázquez Solís, V., Rostagnol Dalmas, S. M., & Hooft, A. V. T. (2018). Cuidados de los hijos y actividades domésticas en parejas con doble carrera en Montevideo. *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, *6*(18), 55-71. http://revistas.unam.mx/index.php/entreciencias

Conejo, L. D., Chaverri-Chaves, P. y León-González, S. (2020). Las familias y la pandemia de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare, 24*(), 1-4. https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194165541010/index.html

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. https://doi.org/10.5093/clysa2020a14

Erades, N. y Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 7*(3), 27-34. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/006_0.pdf

Fernández, J.A y Tobío, C., (1998). Las familias monoparentales en España. *Revista española de*

investigaciones sociológicas, 83, 52-85.

Freitas, Paredes y Sánchez-Antolín (2019) Los espacios intermedios de la relación entre familia y escuela en contextos de inmersión tecnológica en Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18, 1, 41-53. http://hdl.handle.net/10486/691133

Frías, S. M. (2014). Ámbitos y formas de violencia contra mujeres y niñas: Evidencias a partir de las encuestas. *Acta Sociológica*, *65*, 11-36.

Galet, C. y Alzás, T. (2015). Trascendencia del rol de género en la educación familiar. *Campo Abierto, 33*(2), 97-114. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5250171

García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS, 27*(), 1-18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4202732

García-Sanz. M.P., Hernández-Prados, M.A. y Morillas Pedreño, L.R (2010). La participación de la familia en el centro educativo: influencia de algunas variables relevantes. *International Journal of Developmental and Educacional Psychology. INFAD. Revista de Psicología,* 1(1): 407-421.

Garzón, A. (2014). Cambios políticos y sociales de la familia. *Psicología Política, 49*(2014), 27-57. uv.es/garzon/psicologia%20politica/N49-1.pdf

Gomaríz-Vicente, M.A.; Parra Martínez, J.; García Sanz, M.P y Hernández-Prados, M.A.(2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en Asociaciones de Madres y Padres y Consejos Escolares. *Aula abierta*, 48 (1), 85-96. https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96

Hernández-Prados, M. A. (2009) Orientaciones y pautas para ejercer una adecuada educación familiar. En Parada, J.L. y Gonzalez, J.J. (Ed.) *La familia como espacio educativo.* Murcia, Instituto Teológico y Familiar de la Región de Murcia. 195-210

Hernández Prados, M.A. (2014). La familia desde la Pedagogía de la Alteridad. En P. Ortega Ruiz (Ed.). *Educar en la alteridad* (pp. 173-193). Colombia: Redipe y Editum.

Hernández-Prados, M.A, García-Sanz, M.P., Gomaríz Vicente, M. A., y Parra Martínez, J. (2019). Perfiles de participación familiar en educación secundaria obligatoria. *Anales de Psicología,* 35(1), 84-94. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981

Hernández-Prados, M.A. y Ros Pérez-Chuecos, R. (2014). Educación, familia y precariedad. En Del Pozo, F.J. Y Pelaez, C. (coord.) *Educación social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica*. Madrid: universidad Complutense de Madrid.

Hernández-Prados, M.A. y Tolino (2016) El papel de los centros escolares en la formación de padres. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo,* 3, 1.

Juárez, M. (2007). La familia: algunos cambios sociales significativos. *Miscelanea Comillas, 65*(127), 815-826. https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/viewFile/7354/7200

Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, *49*(8), 549-565. https://doi.org/10.26300/cdrv-yw05

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), 3899.https://doi.org/10.3390/ijerph17113899

Martínez, L., Morell, J. J. y Núñez, C. (2020). *La nueva normalidad educativa y de ocio: Vuelta a los centros educativos y comienzo de las actividades de verano*. Save the Children 2020. https://www.aepap.org/sites/default/files/noticia/archivos-adjuntos/informe_stc_lanuevanormalidadeducativaydeocio.pdf

Moore, S. A., Faulkner, G., Rhodes, R. E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L. J., ... y Tremblay, M. S. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: a national survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *17*(1), 1-11.https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8

Moreno, J. L., y Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(3). https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227

Montañés, M., Bartolomé, R., Montañés, J. y Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductasadolescentes. *Ensayos,* *23*(17), 391-407. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3003557

Organización Internacional del Trabajo. (2020). *El teletrabajo durante la pandemia de COVID-19 y después de ella. Guía práctica*. OIT. Ginebra. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_758007.pdf

Orte, C., Ballester, L. y Nevot-Caldentey, L. (2020). *Apoyo familiar ante el covid-19 en España*. Universitat de Illes Balears. Palma de Mallorca. https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/297/351/337

Peiró, J. M. y Soler, A. (2020). El impulso al teletrabajo durante el covid-19 y los retos que plantea. IVIE. https://www.ivie.es/wp-content/uploads/2020/05/11.Covid19IvieExpress.El-impulso-al-teletrabajo-durante-el-COVID-19-y-los-retos-que-plantea.pdf

Plataforma de infancia. (2020). Medidas prioritarias para la infancia en la crisis del COVID-19. Plataforma de infancia. https://www.eapn.es/covid19/ARCHIVO/documentos/documentos/1586249296_medidas-prioritarias-infancia-covid-19.pdf

Povedano, A., Muñiz, M., Musitu, G. y Cuesta, P. (2015). Educación para la igualdad de género. Un modelo de evaluación. Centro Reina Sofia sobre Adolescencia y Juventud. Fundación Ayuda Contra la Drogadicción (FAD). https://www.researchgate.net/publication/273772688_Educacion_para_la_igualdad_de_genero_Un_modelo_de_evaluacion

Quintero, A. (2007). Diccionario Especializado de Familia y Género. Argentina: Lumen Hvmanitas

Ramírez-Abrahams, P., Patiño-Mora, V. y Gamboa-Vasquez, E. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde el nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare, 18*(3), 67-90. https://www.redalyc.org/pdf/1941/194131745005.pdf

Rondón, L. M. (2011). Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: El tránsito de la familia modelo a los distintos modelos familiares. *I Congreso Internacional de Mediación y Conflictología. Cambios sociales y perspectivas para el siglo XXI.* Sevilla: UNIA. https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/1691/4Rondon.pdf?sequence=3

Rumayor, M. (2016). El problema de la autoridad en la familia frente al reto de las redes sociales. *Revista Interuniversitaria, 28*(2), 75-92. https://www.researchgate.net/publication/312287276_El_problema_de_la_autoridad_en_la_familia_frente_al_reto_de_las_redes_sociales/link/5c73c6fda6fdcc471599627d/download

Sabater, M. C. (2014). La interacción trabajo-familia. La mujer y la dificultad de la conciliación laboral. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales,* (30), 163-198. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5029809

Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 40*(2), 1-10. https://rieoei.org/historico/deloslectores/1538Escobedo.pdf

Sanfélix, J. (2011). Las nuevas masculinidades. Los hombres frente al cambio en las mujeres. *Prisma Social*, (7), 220-247. https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744579008.pdf

Soto, G. (2013). Nuevas masculinidades o nuevos hombres nuevos: el deber de los hombres en la lucha contra la violencia de género. *SCIENTIA HELMANTICA. Revista Internacional de Filosofía, 1*(1), 95-106. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5822073

Trejo, M. L., Llaven, G. y Pérez y Pérez, H. C. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas, Revista Científico Pedagógica, 4*(32), 49-61. https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047208004.pdf

Viveros Chavarría, E. F. (2010). Roles, patriarcado y dinámica interna familiar: reflexiones útiles para Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31), 388-406.

EFECTOS DE LA COVID-19 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ENFOQUE INSTITUCIONAL SOBRE LA UNC-ARGENTINA.

Dra. Eugenia Perona*
Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
eugenia.perona@eco.uncor.edu

Mgter. Mariela Cuttica**
Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
maricutt@eco.uncor.edu

Dra. Hada G. Juárez Jerez***
Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
hadagraziela.juarez@gmail.com

RESUMEN

La pandemia de la COVID-19 alteró la vida de todos los habitantes del planeta, afectado particularmente a la educación, incluyendo la educación superior. La presente ponencia se centra en la experiencia de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, y los desafíos que debió enfrentar ante la suspensión repentina de las actividades presenciales. Para ello se hizo uso de un marco teórico basado en los conceptos de reglas, normas y cambio institucional. Primero, se expone cómo la UNC-Argentina debió producir una rápida transformación en su marco normativo para adecuarse a la virtualidad. Se destaca la complejidad de la transición obligada, donde no todos los recursos humanos contaban con las competencias necesarias para desempeñarse en entornos virtuales. También se nota que las clases remotas reproducen en gran medida la metodología de enseñanza tradicional, se señalan las tensiones que surgieron en el ámbito de la evaluación, y se comenta el impacto en otras actividades universitarias como la investigación y la extensión. Segundo, se examina cómo el cambio normativo en la UNC-Argentina afectó a docentes y estudiantes. En el caso de los docentes, se destacan impactos positivos respecto de la adquisición de nuevas competencias tecnológicas, e impactos negativos que reflejan las demandas del teletrabajo. Los alumnos también adquirieron competencias en tecnología y gozaron de mayor flexibilidad en sus estudios, al tiempo que experimentaron problemas de conectividad y dificultades para la organización. En particular, se menciona la diferencia entre las experiencias de estudiantes avanzados en cursos pequeños, respecto de estudiantes de cursos inferiores en cátedras masivas.

---

* PhD, MPhil, Cambridge University. Actualmente es Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba en la cátedra de Metodología y Profesora Adjunta, Montgomery College, MD, EEUU. Investigadora en áreas de Economía Institucional, Metodología de la Economía y Economía del Turismo.

** Magister en Formulación, Evaluación y Administración de Proyectos de Inversión, Consejo Federal de Inversiones. Actualmente es Profesora Adjunta de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, en la cátedra de Microeconomía. Investigadora en áreas de Economía Institucional, Educación Superior y Metodología de la Economía.

*** Dra. en Ciencias Económicas. Profesora Titular Plenaria de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Actualmente se desempeña como docente de posgrado e investigadora, siendo evaluadora a nivel nacional e internacional de instituciones, programas y proyectos. Experta en educación a distancia, ha publicado numerosos artículos en esta temática y en temas de microeconomía aplicada.

Palabras clave: COVID-19, educación superior, institucionalismo, UNC-Argentina.

EFFECTS OF COVID-19 ON HIGHER EDUCATION: AN INSTITUTIONAL APPROACH APPLIED TO THE UNC-ARGENTINA.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic transformed the life of every person on the planet. Its impacts have been especially severe on the sphere of education, including higher education. Our article focuses on the experience of the National University of Cordoba, Argentina, and the challenges it had to face to cope with a sudden halt in all in-person activities. A theoretical framework based on the concepts of rules, norms and institutional change, is used in the analysis. First, we explain how the UNC-Argentina had to manage a rapid transformation in its institutional framework to adapt to virtual environments. The complexity of the forced transition is highlighted, pointing out that not all human resources were equipped with the skills required to perform adequately in a virtual landscape. It is noted that remote classes mimicked, to a large extent, the traditional teaching methodologies. The tensions related to virtual assessments and the impact of the pandemic on other academic activities such as research and community outreach are also remarked upon. Second, we examine how the normative change in the UNC-Argentina reverberated on faculty and students. Teaching staff experienced positive effects related to the acquisition of new technological skills, together with negative impacts associated with the high demands of teleworking. Students acquired new technological abilities and enjoyed more flexibility in their studies, while they experienced connectivity issues and organizational difficulties. We highlight the difference between the situations of more senior students in small classes, compared to more junior students in oversize classes.

Key Words: COVID-19, higher education, institutionalism, UNC-Argentina.

INTRODUCCIÓN

La pandemia y los desafíos para la educación superior

La pandemia de la COVID-19 alteró la vida de todos los habitantes del planeta, creando una profunda disrupción en términos sanitarios, sociales, económicos y políticos, durante todo el año 2020 y hasta la actualidad. Prácticamente ningún aspecto de los quehaceres diarios de las personas, tanto a nivel individual como comunitario, quedó exento de los impactos del virus SARS-Cov2.

Un ámbito particular en el que la crisis sanitaria cambió de raíz los comportamientos, protocolos y expectativas, es el de la educación. De un día para otro, millones de estudiantes y trabajadores de la educación vieron sus escuelas y universidades cerrar las puertas, obligándolos a una rápida adaptación a la educación virtual, lo cual supuso numerosos desafíos tecnológicos, de capacitación y de recursos. Si bien la crisis afectó a todos los países del mundo, indudablemente la magnitud de los desafíos resultó mucho más profunda en el caso de los países en desarrollo, donde gran parte de los habitantes no cuenta con acceso a internet y a veces ni siquiera con corriente eléctrica. Al respecto, el Banco Mundial reconoció que la "COVID-19 ha creado la peor crisis en la educación y el aprendizaje en un siglo" (World Bank, 2021, p.2)., añadiendo que la evidencia histórica

de esta pandemia sugiere "que se está gestando una catástrofe de desigualdad... [puesto que] se observan inmensas diferencias en las situaciones de los estudiantes pobres y ricos en todos los países del mundo." (World Bank, 2021, p.4).

Con respecto a la educación superior, la Asociación Internacional de Universidades (IAU por sus siglas en inglés) publicó un informe en mayo de 2020 reconociendo que, en ese momento, las escuelas e instituciones de educación superior se encontraban cerradas en 177 países, afectando a más de 1.200 millones de estudiantes (equivalente a un 72.4%), en todo el planeta (Marinoni, Van't Land y Jensen, 2020). Con el objeto de recabar mayor información, la IAU realizó una encuesta a 424 universidades en 109 países. Entre las conclusiones expuestas, la mayoría de las instituciones de educación superior afirmó contar con infraestructura para comunicarse con los alumnos y el personal, no obstante, lo cual enfrentaban numerosos desafíos para una comunicación efectiva. Un 80% de los respondientes manifestó que la pandemia tendría un impacto en la matrícula debido, entre otras cosas, al efecto negativo de la crisis en las finanzas de los estudiantes universitarios. Dos tercios de las universidades reportaron que las clases presenciales fueron reemplazadas por enseñanza virtual, aunque algunas instituciones se mostraron optimistas respecto de las oportunidades potenciales para la adopción de modalidades más flexibles en el futuro. Finalmente, una gran mayoría de las instituciones de educación superior reconoció que la pandemia afectó sustancialmente las actividades de investigación y extensión comunitaria (Marinoni et al., 2020).

En este contexto, ¿cuál es la situación de las universidades en América Latina? Según las estimaciones del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO (UNESCO IESALC), en mayo del 2020 el cierre temporal de instituciones de educación superior a causa de la pandemia de la COVID-19 afectó aproximadamente a unos 23,4 millones de estudiantes y a 1,4 millones de docentes en la región. Esto representa, aproximadamente, más del 98% de la población de estudiantes y profesores de educación superior en América Latina (UNESCO IESALC, 2020).

Stefanía Giannini, Subdirectora General de Educación de la UNESCO, expresó en el prólogo del informe de mayo de 2020:

> Casi de la noche a la mañana, las escuelas y universidades de todo el mundo cerraron sus puertas, afectando a 1.570 millones de estudiantes en 191 países. Esta situación sin precedentes tiene consecuencias en cascada en las vidas de los estudiantes. Los cierres, como medida para contener la pandemia de Covid-19, han llevado a un despliegue acelerado de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. Los obstáculos son múltiples, desde la baja conectividad y la falta de contenido en línea alineado con los planes de estudio nacionales hasta un profesorado no preparado para esta "nueva normalidad". Esta crisis mundial ha desencadenado un replanteamiento de la prestación de servicios educativos a todos los niveles. El uso intensivo de todo tipo de plataformas y recursos tecnológicos para garantizar la continuidad

> del aprendizaje es el experimento más audaz en materia de tecnología educativa (UNESCO IESALC, 2020, p.5).

La presente ponencia se centra en la experiencia de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (en adelante, UNC-Argentina), y los desafíos que debió enfrentar ante la suspensión repentina de las actividades presenciales. Como el resto de los países de la región de América Latina, en Argentina las medidas de confinamiento o cuarentena se tomaron prácticamente de forma inmediata y con una perspectiva temporal incierta. El viernes 13 de marzo de 2020 los miembros de la comunidad universitaria recibieron un correo electrónico institucional donde se les informaba que, a partir de la segunda quincena de marzo, las clases y otras actividades presenciales en la universidad se suspendían, iniciando un plan de contingencia. Con respecto a la enseñanza-aprendizaje, se intentó dar continuidad a las clases mediante un dictado virtual sostenido por el Campus Virtual de la UNC y la plataforma educativa Moodle. Al mismo tiempo, las actividades de investigación, gestión y administrativas pasaron a desarrollarse en forma virtual, mediante un proceso gradual y adaptativo, con soporte tecnológico en la medida de lo posible.

MARCO TEÓRICO

Concepto de normas y cambio institucional

Es importante contextualizar la experiencia planteada en el marco de un modelo conceptual que permita comprender y dar sentido a la abrupta transformación normativa e institucional que tuvo lugar en las organizaciones educativas frente a la pandemia. Para ello se hará uso de la corriente teórica del institucionalismo, que define a las instituciones como "...sistemas de normas sociales establecidas y prevalecientes que estructuran las interacciones sociales" (Hodgson, 2006, p.2). Según este autor, el "...reconocimiento creciente del rol de las instituciones en el ámbito social involucra la admisión de que gran parte de la interacción y las actividades humanas están estructuradas en términos de reglas explícitas o implícitas" (Hodgson, 2006, p.2).

La teoría institucional explica cómo las variaciones en las reglas o normas institucionales –de carácter tanto formal como informal– inciden en las prácticas y acciones de los agentes a nivel individual. A su vez, las prácticas y acciones individuales generan fuerzas de cambio que posibilitan nuevas transformaciones en las normas y protocolos a nivel estructural, y así sucesivamente. En otras palabras, existe una interacción recíproca entre los seres humanos como agentes intencionales, por un lado, y las normas e instituciones, por otro. Estos dos niveles ontológicos están claramente diferenciados, pero a la vez son interdependientes el uno del otro (Hodgson, 2004; Abdelnour, Hasselbladh y Kallinikos, 2017).

La interacción entre las prácticas individuales de los agentes y las normas o reglas institucionales es, por lo tanto, un proceso dinámico y sujeto a continua evolución. Nuevas reglas surgen todo el tiempo que restringen, habilitan y de alguna manera condicionan, las prácticas humanas. En muchos casos las normas terminan por generar hábitos de comportamiento en los agentes. Así, Hodgson define a las reglas como "...un exhorto normativo y socialmente transmitido, o disposición normativa inmanente, de que en circunstancias X se haga Y" (Hodgson, 2006, p.3).

Si bien el cambio institucional –entendido como una transformación en las reglas y normas

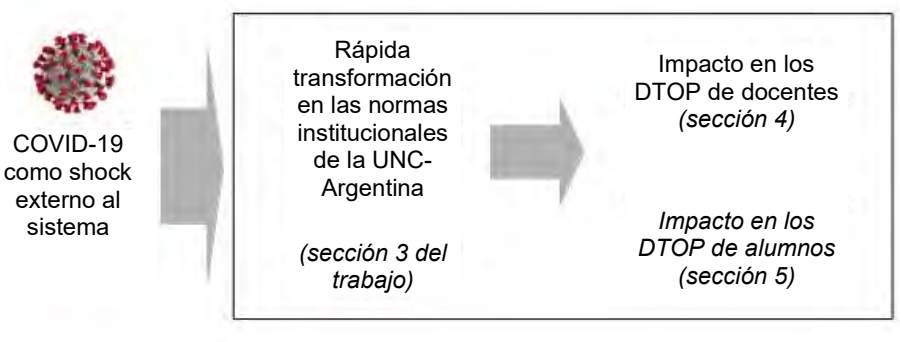
sociales– es constante, éste es en gran medida paulatino. En otras palabras, las normas evolucionan (en un sentido positivo o negativo), pero dicha evolución lleva tiempo. El hecho de que las normas sociales tengan su contrapartida en comportamientos y hábitos a nivel individual hace que éstas gocen de una relativa estabilidad o duración, ya que no siempre es sencillo cambiar comportamientos o hábitos adquiridos.

Es importante destacar lo anterior dado que la situación generada por la pandemia debida al virus SARS-Cov2 llevó a un cambio ambiental que requirió *una transformación abrupta* de muchas normas y reglas sociales, incluyendo aquellas que regulan la actividad académica y educativa. Como se explicó arriba, las normas sociales estructuran y condicionan los comportamientos individuales, por lo que dichos comportamientos debieron también adaptarse rápidamente a las nuevas normas. Indudablemente, esto generó tensiones, dado que es difícil cambiar prácticas y hábitos humanos adquiridos y arraigados, en un lapso breve de tiempo.

Para avanzar un paso más, debe destacarse que las instituciones y normas sociales no inciden sobre los individuos o personas físicas directamente, sino que lo que regulan son las distintas *posiciones sociales*, por ejemplo, la posición de “docente” o de “estudiante”. Ello es independiente de los individuos particulares que ocupan dichas posiciones en un momento determinado. Las normas sociales inciden sobre las prácticas y acciones individuales en el sentido de que generan un conjunto de derechos, tareas, obligaciones y privilegios (DTOP), asociados con las distintas posiciones sociales (Ostrom y Basurto, 2011).

Figura 1.

Esquema del modelo institucional aplicado



Fuente: elaboración propia.

Así, las normas que debieron introducirse y/o modificarse en forma abrupta en el ámbito de la educación superior como consecuencia de la pandemia, cambiaron de raíz los DTOP atribuidos a profesores, alumnos y personal administrativo y de gestión, respecto de los DTOP que existían previamente (ver Figura 1). Los distintos actores del sector educativo debieron dejar de lado prácticas

y hábitos adquiridos por años, para adaptarse, de la noche a la mañana, a un nuevo conjunto de normas que establecían nuevas tareas, derechos y obligaciones.

A continuación, se comentan algunos de los principales cambios normativos que tuvieron lugar en el ámbito de la UNC-Argentina. En las secciones 4 y 5 se analiza más en detalle la posición de docentes y alumnos, así como el impacto del cambio normativo en los DTOP de estos actores.

Adaptación normativa e institucional frente a la Covid-19 en la UNC- Argentina

Sin duda el impacto de la pandemia en las instituciones de educación superior en Argentina –en las que la presencialidad era la regla en cuanto a su funcionamiento– ha sido fuerte. Inesperadamente y sin planificación previa dichas instituciones tuvieron que, en la emergencia, adaptarse dentro de sus posibilidades.

En Argentina, todo tipo de actividades en instituciones educativas de todos los niveles, en las que el proceso educativo se desarrollaba en modalidad presencial, pasaron a desarrollarse en modalidad virtual a partir del 20 de marzo de 2020, en función del aislamiento social preventivo y obligatorio decretado por el gobierno nacional (Poder Ejecutivo Nacional, 2020, Decreto 297/2020 y posteriores).

La crisis tanto nacional como internacional a partir de la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19 llevó a tener que adaptar toda la estructura de funcionamiento a los entornos virtuales, que pasaron de ser la excepción a ser la regla de la gestión, tanto en lo académico como en lo administrativo. Este paso de la presencialidad a la virtualidad llevó a que cobraran relevancia tanto el campus virtual de las universidades, como las áreas de educación a distancia de las unidades académicas involucradas.

A partir del informe de Marinoni et al. (2020) citado en Area-Moreira, Bethencourt-Aguilar, Martín-Gómez y San Nicolás-Santos (2021), se deriva que no todas las universidades respondieron de igual manera en cuanto a la transición de lo presencial a lo virtual. No obstante, los autores coinciden en que entre las mayores dificultades se destacan el acceso a la infraestructura tecnológica y la ausencia de competencias para la educación a distancia.

En el caso de la UNC-Argentina se tomaron múltiples decisiones y se ejecutaron acciones con el fin de garantizar el derecho a la educación en los términos establecidos en la Constitución Nacional (art. nº 14 y nº 75, inc. 19), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. nº 13) y en la Ley Nº 26.206 (art. nº 2° y nº 3); para dar respuesta al contexto extraordinario de crisis sanitaria ocasionado por el brote de la enfermedad COVID-19, producida por el coronavirus SARS-Cov2. Además, la UNC-Argentina aprobó por Resolución Rectoral 562/2020, un Protocolo Básico Preventivo con el propósito de evitar el contagio y la propagación del virus SARS-Cov2 en todos los ámbitos de su jurisdicción.

Todo este proceso de emergencia que tuvo que arbitrar la universidad, presentó debilidades que, sin embargo, tienen el potencial de constituirse en fortalezas para el futuro de la modalidad virtual. Ello se debe a que el cambio de normas que implicó la transformación en la modalidad de trabajo debió vencer numerosas resistencias al cambio respecto al proceso educativo mediado por tecnologías y al uso de tecnología en general. Es necesario tener en cuenta que las universidades en

Argentina se integran por unidades académicas de distinta denominación: facultades, departamentos, institutos, u otros; cada uno de los cuales tiene autonomía propia y por lo tanto diferencias en lo que concierne a la innovación pedagógica y el uso de tecnología. Esto ha repercutido de diferente manera en las medidas (normas, reglas o protocolos) adoptadas en cada unidad frente a la emergencia sanitaria. El panorama es amplio, dado que hay carreras y cursos presenciales y a distancia, en modalidad mixta (blended learning) o totalmente virtual en línea.

Merecen destacarse, desde lo institucional, algunos desafíos que se presentaron en el caso particular de la UNC-Argentina frente a la crisis planteada por la COVID-19. Estos se consideran a continuación.

1.- La primera decisión tomada fue la generación de un cuerpo normativo necesario para encuadrar las actividades a realizar, las cuales debían garantizar el derecho a la educación en la emergencia a partir de la autorización y flexibilización de las normas vigentes. Esto llevó que la gestión institucional –especialmente en aquellas unidades académicas donde la presencialidad era la regla– reconociera la necesidad de no forzar los mecanismos de la educación presencial a la modalidad a distancia virtual; por el contrario, se buscó establecer una normativa adecuada a los procesos propios de la virtualidad.

2.- La ausencia de planificación en las medidas adoptadas determinó que la transición obligada presentara una gran complejidad, dado que no todos los recursos humanos involucrados –directivos, docentes, alumnos, técnicos y administrativos– contaban con las competencias digitales necesarias para desempeñarse en los entornos virtuales. Al respecto, Moreira Texeira y Zapata-Ross (2020) expresan que "...la creciente dependencia de la tecnología expuso la brecha digital que aún afecta a nuestras sociedades, incluso en los países con más recursos" (p.1). No obstante, el esfuerzo normativo y transformativo realizado por la UNC-Argentina, aun cuando constreñido por la necesidad de improvisación, tuvo como atributo valioso el que las unidades académicas reacias al cambio apreciaran no sólo las ventajas frente a la emergencia, sino las exigencias desde lo pedagógico, comunicacional, tecnológico y organizativo-administrativo, necesarias para la calidad del proceso educativo mediado por tecnologías.

3.- Otro aspecto a resaltar es la toma de conciencia en cuanto a la actitud –presente en algunas dependencias– de no prestar el apoyo suficiente, tanto al trabajo del cuerpo docente en los entornos virtuales como a la capacitación requerida para tal fin. Frente al cambio obligatorio debido a la pandemia, la UNC-Argentina tuvo que apoyar a los docentes en la preparación de clases aun cuando éstas no cumplieran con la calidad requerida para un proceso de aprendizaje de calidad.

4.- El proceso de tensión y adaptación, tanto para docentes como para alumnos y administrativos, sin duda requirió de un gran esfuerzo, dado que tuvieron que adaptarse a trabajar desde sus hogares y también equiparse apropiadamente. Se puso de manifiesto la carencia de competencias digitales y habilidades necesarias para un trabajo en redes interactivo y cooperativo y, por lo tanto, la necesidad de capacitación a tal efecto.

5.- Vinculando a lo expuesto anteriormente, dado la urgencia de una respuesta rápida frente a la emergencia, sucedió que en general –exceptuando los cursos que ya venían desarrollándose en modalidad a distancia virtual– las clases se caracterizaron por reproducir en cierta medida la

metodología tradicional. Frecuentemente, las o los docentes cobraron un protagonismo central a partir de encuentros sincrónicos por medio de videoconferencias, en las que la intervención del estudiante es escasa o nula. Esta actitud, al no corresponderse con el paradigma educativo actual que pone centro en el aprendizaje y en el trabajo interactivo y cooperativo de manera asincrónica, advirtió a la institución sobre la necesidad de capacitar en forma permanente a los docentes, discentes, personal técnico y administrativo, para adquirir las competencias necesarias.

6.- Otro tema complejo a destacar es el de la evaluación. Dada la costumbre –ampliamente prevaleciente en la UNC-Argentina– del examen presencial ya sea escrito u oral, se pusieron de manifiesto las tensiones entre la evaluación como control y la evaluación como mejora. En este aspecto se puso de relieve la ausencia de experimentación con metodologías alternativas, en las que la evaluación del proceso de aprendizaje cobra relevancia frente a la mera evaluación de resultados. A esto se sumó el dilema de cómo llevar a cabo la evaluación en entornos virtuales. Nuevamente la institución tomó nota de la necesidad de arbitrar una sostenida capacitación docente en este ámbito.

7.- Para el cumplimiento de las actividades ya sean de docencia, investigación o extensión, la UNC-Argentina, aun contando con una fuerte infraestructura tecnológica, tuvo que adecuarla a la emergencia, debiendo también organizar el trabajo de los equipos técnicos y administrativos de acuerdo a protocolos acordes con dicha infraestructura. En estas circunstancias cobró relevancia el Campus Virtual de la UNC, así como los portales de las distintas unidades académicas que la integran, algunas de las cuales ya contaban con oferta de carreras y/o cursos en línea con base en la plataforma Moodle.

Los puntos enumerados anteriormente representan una breve síntesis de algunas de las medidas adoptadas por la UNC-Argentina, reflejando la amplia y repentina transformación en las reglas y normas que tuvo lugar a nivel de la institución. Un aspecto por destacar es el hecho de que todo lo realizado llevó a adoptar medidas de política educativa que sin duda son de corto plazo y que Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020) denominaron "*enseñanza remota de emergencia*", por oposición a lo que en realidad constituye un proceso educativo de calidad a distancia en línea. No obstante, en la UNC-Argentina se sentaron las bases para innovar en los procesos educativos a largo plazo más allá de la coyuntura actual, lo que sin duda llevará en un futuro a la flexibilización de los modelos de enseñanza que, con distintos matices, se manifestarán en una gama desde lo presencial hacia lo totalmente virtual.

Impacto en los docentes

A continuación, se plantean algunos de los impactos que el rápido cambio normativo derivado de la crisis sanitaria ocasionó en los docentes, quienes aparecen como uno de los actores clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis se centra en un estudio de caso para la UNC-Argentina, tomando dos cursos dictados en la Facultad de Ciencias Económicas: la cátedra de Microeconomía I, un curso de carácter masivo (>200) para estudiantes del Ciclo Básico, y la cátedra de Metodología de la Economía, un curso pequeño (<20) para alumnos del Ciclo Superior. Ambas asignaturas se dictaron en forma remota durante el semestre de agosto a noviembre de 2020.

A los fines de organizar la exposición se destacan abajo los aspectos positivos y negativos

que enfrentaron los docentes en ambas cátedras.

Aspectos positivos

Desde un mes antes de iniciar el semestre, las dos cátedras analizadas se enfocaron en la elaboración de planificaciones y armado de sus respectivas aulas virtuales, buscando comunicar claramente a los estudiantes registrados los requisitos, modalidad y expectativas de cada curso. De este modo, al iniciar el cursado, los alumnos pudieron ubicarse fácilmente en el nuevo contexto virtual, conociendo anticipadamente las disposiciones, procesos y mecanismos diseñados para reemplazar las actividades presenciales. Si bien estas actividades demandaron mucho tiempo a los docentes responsables por los cursos, el esfuerzo redundó en una organización eficaz, que permitió despejar las dudas de antemano y disminuir el nivel de ansiedad e incertidumbre tanto de los alumnos como de los profesores.

Otro aspecto positivo que destacar es que los recursos tecnológicos recibieron un impulso para su utilización sin precedentes. La adquisición de tecnología implicó una mejora en el equipamiento que agilizó y amplió las comunicaciones entre todos los actores de la comunidad educativa. Como ejemplo, cabe mencionar la medida en que se potenciaron los cursos virtuales tipo tutoriales, congresos en línea, conversatorios, webinares, o streaming en el caso de clases masivas.

Asociado a la adquisición de recursos tecnológicos, es importante destacar el aprendizaje, en mayor o menor grado, que fue necesario llevar a cabo por los docentes para su empleo. Los profesores se capacitaron rápidamente para producir material en línea, incluyendo uso de software para producir videos, manejo de herramientas para monitoreo virtual de exámenes, y actividades de clase alternativas a las realizadas en forma presencial. Esto abre posibilidades interesantes para el futuro post-pandemia, ya que muchas de las herramientas empleadas continuarán aplicándose aún después del retorno a la presencialidad.

Una consecuencia deseable –tanto para los docentes como para el ambiente– fue la reducción en el uso de papel y el tiempo dedicado a actividades administrativas o burocráticas. La transición a la virtualidad se acompañó con un cambio en la gestión administrativa, intensificándose el uso del correo electrónico para los trámites, la firma digitalizada, los informes y actas electrónicos, los exámenes digitales, etc.; todo lo cual generó un considerable ahorro en movilidad, tiempo y papel impreso.

En la cátedra de Metodología de la Economía, debido al número reducido de estudiantes y al hecho de que eran alumnos avanzados de la carrera, debe destacarse como un aspecto positivo la mayor eficacia en el uso de la clase y del tiempo docente. Muchas clases fueron pre-grabadas, para que los estudiantes pudieran mirarlas desde su hogar, destinándose los encuentros virtuales principalmente a la discusión y evacuación de consultas sobre los temas. El tiempo total del docente dedicado a la cátedra fue el mismo, pero la organización fue distinta, resultando en una mayor flexibilidad para profesores y alumnos.

Finalmente, la experiencia vivida durante el semestre tuvo como consecuencia un aumento en la tolerancia y paciencia por parte de los docentes, quienes desarrollaron una capacidad de adaptación y resiliencia más allá de lo que hubieran imaginado posible. Los profesores debieron

asimilar y aceptar que los tiempos y modos de respuesta han cambiado, concentrándose en aprender una nueva manera de relacionarse con sus alumnos y sus pares docentes. Esto es sin dudas una fuente de optimismo.

Aspectos negativos

El cambio en el lugar de trabajo, de la oficina a la casa, discontinuó los intercambios sociales que son propios de la relación presencial con colegas y alumnos. El trabajo desde el hogar presupone acondicionar un espacio y equiparlo, lo cual depende de las posibilidades y circunstancias familiares y habitacionales de cada docente. Por otra parte, la creación de un espacio de trabajo en la casa no garantiza que se puedan trasladar las condiciones laborales de forma idéntica. Un problema especial surge cuando el docente tiene hijos menores a cargo, ya que las demandas e interrupciones por parte de la familia llevan a afectar la concentración y el rendimiento.

Si bien la elaboración de planificaciones y armado de aulas virtuales, así como el aprendizaje llevado a cabo para la utilización de recursos tecnológicos, fueron considerados como aspectos positivos; también es cierto que ello implicó una sustancialmente mayor carga laboral para los docentes (incluyendo el tiempo dedicado a cursos virtuales, tutoriales, consultas entre colegas, pruebas de diversos software, entre otros). La preparación del material de cátedra para adecuarlo al aula virtual involucró la elaboración de clases grabadas, que varias veces tuvieron que ser regrabadas por problemas de audio u otras deficiencias; muchas veces esto demandó un cambio de software y la dedicación de tiempo extra a un nuevo aprendizaje.

La coordinación en línea con el equipo de cátedra fue otro desafío (esto se observó especialmente en el curso de Microeconomía I que es una cátedra grande con numerosos auxiliares docentes de distinta categoría). En el caso de estudio aquí presentado se constataron actitudes de falta de colaboración, así como de resistencia y negación; lo cual redundó en una mayor cantidad de tareas y responsabilidades asumidas por el profesor a cargo. En la cátedra más pequeña no se dio esta situación, ya que el equipo docente está constituido por solo dos profesoras con fluida comunicación y experiencia cooperativa.

Una instancia problemática en el caso de las cátedras masivas del Ciclo Básico de la UNC-Argentina fueron los exámenes y la normativa en cuanto a "muestra" de exámenes a los alumnos que lo solicitan. Esta disposición representó una gran preocupación para los docentes, quienes tuvieron que adaptarse al manejo de nuevas herramientas para tomar exámenes en modalidad virtual. Muchos estudiantes evidenciaron problemas tecnológicos en el acceso a los exámenes que, si bien escapaban a la responsabilidad del docente, requerían que el profesor o profesora interviniera para contener la frustración de los alumnos. Lo descrito arriba es solo una pequeña muestra de los desafíos a los que tuvieron que responder los docentes. Cabe destacar que, en la cátedra más pequeña examinada en esta ponencia, no se observaron las anteriores dificultades.

Se percibió asimismo un aumento en las horas dedicadas a la atención de alumnos, particularmente en asignaturas numerosas, debido a las demandas de distinta índole por parte de los estudiantes. En tiempos de la actividad presencial muchas de estas dudas eran evacuadas durante la clase. Como contrapartida, la virtualidad generó un incremento en la cantidad de correos electrónicos

recibidos por el docente, que debía responder consultas en forma continua, independientemente del día y hora.

Finalmente, el trabajo en la docencia pasó a ser tiempo que el docente incurre frente a una computadora. Ello llevó a consecuencias negativas como el tiempo perdido por problemas de conexión de internet, ralentización de trámites en línea y proliferación de claves de acceso. Si un profesor no puede organizarse, éste corre el riesgo de estar conectado casi de manera permanente, lo cual trae aparejado consecuencias negativas para la salud, incluyendo complicaciones físicas como dolor de espalda o problemas visuales. Varios estudios aluden también a efectos psicológicos, emocionales o el síndrome del *coronateaching* (Pedró, 2020); en tanto que los sindicatos docentes han comenzado a enfatizar este punto como el "derecho a la desconexión".

Impacto en los alumnos

En esta sección del trabajo se examinan los impactos que la abrupta interrupción de las actividades presenciales ocasionó en los estudiantes de la UNC-Argentina. Junto a los docentes, los estudiantes constituyen la otra posición social clave en el proceso educativo.

Aspectos positivos

El alumnado no quedó ajeno a la adquisición y/o actualización de recursos tecnológicos y software. Los efectos positivos se manifiestan en un mayor conocimiento y capacitación en el uso de TIC, en la mejora en las comunicaciones y, en muchos casos, en el empleo de redes sociales. Si bien se supone que los estudiantes jóvenes están más familiarizados con el uso de tecnología, esto no siempre es así. Fueron numerosos los casos observados de alumnos que usaban videoconferencias por primera vez, o que no estaban habituados a navegar un aula virtual o a comunicarse con el docente por medios digitales.

La educación a distancia separa el espacio del tiempo. El estudiante puede aprovechar las ventajas de tener a su disposición el material de estudio, las clases grabadas y otros recursos del aula virtual, de manera de adecuar los horarios de estudio según su conveniencia. Como se indicó en la sección anterior, esta mayor flexibilidad ciertamente fue aprovechada por los alumnos de Metodología de la Economía quienes, al estar más avanzados en la carrera, contaban con las habilidades necesarias para organizarse y realizar las actividades en forma asincrónica.

El aumento de horas dedicadas a la atención de alumnos por parte del docente derivó en un intercambio más personalizado y fluido, aunque mediado por la virtualidad. Asimismo, los estudiantes gozaron de un beneficio derivado del costo asociado a la movilidad que requiere el traslado hacia la universidad, tanto en términos económicos como de tiempo. Muchos estudiantes avanzados pudieron estudiar y trabajar desde su hogar simultáneamente, sin las complicaciones de horario que son habituales cuando se les requiere asistir en persona.

Aspectos negativos

La digitalización repentina del curso puede hace sentir al estudiante, como describe Francesc Pedró (2020)

> ...abrumado por recibir información excesiva a través de las plataformas educativas, aplicaciones móviles y correo electrónico. A esto se le puede añadir la frustración e impotencia derivadas de las limitaciones en la conectividad o de la falta de know-how para la operación de plataformas y recursos digitales (p.5).

Las ventajas de administrar sus propios horarios de estudio en la modalidad a distancia resultan evidentes cuando los estudiantes son disciplinados y logran organizarse; de lo contrario, es una causa adicional de agobio. En este sentido, se mencionó más arriba el contraste entre las dos cátedras de la UNC-Argentina empleadas como caso de estudio. Los alumnos avanzados del curso pequeño manifestaron amplias capacidades para adecuarse a la modalidad virtual, respondiendo a las consignas y realizando las actividades a tiempo, sin la necesidad de intervención por parte del docente. Por el contrario, los alumnos menos avanzados de la asignatura masiva evidenciaron grandes dificultades para organizarse y administrar sus estudios, lo cual resultó en una continua demanda de ayuda, aclaraciones y recordatorios por parte de los profesores de la cátedra.

La instancia de los exámenes fue una importante causa inquietud para los estudiantes, quienes se enfrentaron a nuevos recursos en línea para ser evaluados. Se generaron situaciones problemáticas en cuanto al acceso a los exámenes, como por ejemplo la deficiente conexión a internet, cortes de luz, congestión en el ingreso al software empleado para la evaluación; todas ellas circunstancias que produjeron frustración y angustia en los alumnos.

A pesar de que el uso de TIC facilitó y promovió la comunicación en tiempos de pandemia, ello tuvo un costo, dado que los jóvenes experimentaron una pérdida en la socialización con sus compañeros y profesores. Algunos estudios dan cuenta de que el aislamiento produce implicaciones en términos de equilibrio socioemocional, con manifestaciones concretas como brotes de ansiedad y depresión. Esto ha sido mencionado como el *síndrome de burnout académico* (D´Amelio, Nardechia y Tari, 2020), o los efectos del *coronateaching* en estudiantes (Pedró, 2020).

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

En la presente ponencia se buscó examinar la experiencia de la UNC-Argentina, frente a la suspensión repentina de las actividades presenciales como consecuencia de la COVID-19. Esto se hizo a la luz de la teoría institucional, haciendo hincapié particularmente en los conceptos de reglas o normas y cambio institucional.

En primer lugar, se expuso cómo la UNC-Argentina debió producir una rápida transformación en su marco normativo, para adecuarse a los requerimientos y desafíos de la virtualidad. Entre otros aspectos, se destacaron la complejidad de la transición obligada, dado que no todos los recursos humanos contaban con las competencias necesarias para desempeñarse en los entornos virtuales, así como la toma de conciencia respecto de que no todas las dependencias de la universidad prestaban el apoyo suficiente al cuerpo docente para su desempeño en modalidades en línea. Una observación importante fue notar que las clases remotas reproducían en gran medida la metodología de enseñanza tradicional, donde el docente cobra un protagonismo central mientras que las

intervenciones de los estudiantes son escasas o nulas. Se señalaron también las tensiones que surgieron en el ámbito de la evaluación, dado que la UNC-Argentina tiene una tradición de exámenes presenciales, con escasa experimentación en el uso de metodologías de evaluación alternativas.

Si bien se hizo hincapié en la actividad docente, otras tareas universitarias como la investigación, la extensión y la gestión administrativa, también sufrieron los efectos de la pandemia y los requisitos de aislamiento social. La UNC-Argentina, en este sentido, tuvo que adecuar su infraestructura tecnológica a la emergencia, debiendo reorganizar y adaptar creativamente el trabajo de los equipos técnicos y administrativos. En particular, la actividad de investigación ciertamente sufrió un retroceso con la COVID-19 ya que, como indican García-Peñalvo y Corell (2020), el incremento de horas dedicadas a la docencia actuó en detrimento de las horas dedicadas a investigación. Esto ha sido reconocido por las autoridades de la UNC-Argentina, quienes en este momento se encuentran analizando la posibilidad de extender los proyectos de investigación y posponer la solicitud de informes de resultados hasta el año 2022.

En segundo lugar, se comentó cómo el repentino cambio normativo en la UNC-Argentina afectó específicamente a las posiciones sociales de docentes y estudiantes. En el caso de los docentes, si bien ha habido numerosos impactos positivos en cuanto a la adquisición de nuevas competencias tecnológicas y pedagógicas, unido al desarrollo de la capacidad de resiliencia; es importante destacar que el teletrabajo impuso desafíos sustanciales. Para muchos docentes, la cuarentena obligatoria implicó mezclar el trabajo docente con las tareas hogareñas y de cuidado de niños y familiares, lo cual sin dudas afectó la concentración y el rendimiento.

En el caso de los alumnos, los aspectos positivos que pudieron observarse fueron la adquisición de competencias en tecnología, así como una mayor flexibilidad en la organización de sus estudios. Por otra parte, se puso en evidencia la frustración derivada de problemas de conectividad, así como signos incipientes de ansiedad o depresión. En particular, se destacó la diferencia entre las experiencias de alumnos avanzados en cursos pequeños, respecto de las de estudiantes del Ciclo Básico en cátedras masivas. Para los primeros, los entornos virtuales resultaron particularmente adecuados, dado que son jóvenes más maduros y con mayor experiencia en estudiar y organizarse por sí mismos. Estos alumnos valoran la flexibilidad horaria dado que muchos trabajan y el no asistir a clases presenciales les permite ahorrar tiempo y dinero. Para los alumnos de cursos inferiores, que no están acostumbrados a estudiar y deben compartir la clase con una gran cantidad de pares, los desafíos de la virtualidad han sido más prominentes.

Para terminar, cabe destacar que la experiencia de la UNC-Argentina presentada en esta ponencia revela un enorme esfuerzo por parte de todos los actores universitarios para proporcionar continuidad pedagógica, transformando el dictado de clases presenciales en un dictado completamente en línea en cuestión de semanas. Si bien se puede pensar que la pandemia favoreció la transformación digital, una reflexión más cuidadosa revela que existe una brecha en las competencias tanto en los aspectos digitales como en las metodologías utilizadas por los docentes (García-Peñalvo y Corell, 2020), así como en las competencias de los estudiantes en una situación de educación a distancia de emergencia. Quedan por evaluar las implicaciones de estas metodologías en términos de calidad y de equidad, a fin de obtener conclusiones que sirvan como

marco de referencia para afrontar un próximo curso de acción en caso de que las restricciones debidas a la COVID-19 continúen en los próximos meses.

REFERENCIAS

Abdelnour, S., Hasselbladh, H. y Kallinikos, J. (2017). Agency and institutions in organization studies. *Organization Studies, 38*(2), pp.1775-1792.

Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S. y San Nicolás-Santos, M.B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *21*(65), Artículo 3. https://revistas.um.es/red/article/view/450461

Argentina, Decreto DNU 297, 20 de Marzo de 2020, PODER EJECUTIVO NACIONAL (P.E.N.). "Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio Coronavirus (COVID -19) - Disposiciones". Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires (2020). https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741

D´Amelio, A.G., Nardechia, L. y Tari, J.G. (2020). Burnout y coronavirus: los efectos de la pandemia en estudiantes universitarios. RDU Facultad de Ciencias Económicas UNC. *XLVIII Coloquio Argentino de Estadística -VI Jornada de Educación Estadística "Martha de Aliaga".* Córdoba, Argentina: Sociedad Argentina de Estadística y Universidad Nacional de Córdoba. https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/16946

García-Peñalvo, F.J. y Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, *9*(2), pp.83-98.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, March 27. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Hodgson, G.M. (2004). *The Evolution of Institutional Economics*. London, UK: Routlegde. Hodgson, G.M. (2006). What are institutions? *Journal of Economic Issues, 40*(1), pp.1-25.

Marinoni, G., Van't Land, H. y Jensen, T. (2020). The Impact of COVID-19 on Higher Education around the World. *IAU Global Survey Report*. Paris, France: International Association of Universities.

Moreira Texeira, A. y Zapata-Ross, M. (2021). Presentación del número especial de RED Transición de la educación convencional a la educación y al aprendizaje en línea como consecuencia de COVID-19. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *21*(65), Presentación. https://revistas.um.es/red/article/view/462271/302451

Ostrom, E. y Basurto, X. (2011). Crafting analytical tools to study institutional change. *Journal of Institutional Economics, 7*(3), pp.317-343.

Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina 36/2020*. Madrid, España. https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf

UNESCO IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. http://www.guninetwork.org/files/covid-19-060420-es-2.pdf

World Bank (2021). *Urgent, Effective Action Required to Quell the Impact of COVID-19 on Education Worldwide.* Washington, D.C. The World Bank. https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effective-action-required-to-quell-the-impact-of-covid-19-on-education-worldwide

EMOCIONES, FAMILIA Y COVID-19. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA.

Mª Ángeles Hernández Prados[1]
Celia García Gomez[2]
María Luisa Belmonte Almagro[3]
Universidad de Murcia

RESUMEN

Hablar de las emociones requiere una mención explícita a la familia como hábitat en las que estas no solo se nutren y expresan, sino que además se educan. La revalorización de la emocionalidad durante el periodo de confinamiento por la pandemia covid19, es solo una evidencia más del papel protagónico que este contexto socioeducativo de las familias tiene en el desarrollo y bienestar de las personas, especialmente en los menores. Desde el conocimiento de la necesidad de impulsar esta relación emociones-familias en el campo de la investigación educativa, se inicia este estudio que tiene por objetivo revisar lo que literatura expresa sobre la importancia de las emociones en la vida de los seres humanos, especialmente en tiempos de crisis, y específicamente, en la pandemia acontecida.

Palabras clave: emociones, competencias emocionales, familia, covid19.

EMOTIONS, FAMILY AND COVID-19. A THEORETICAL APPROACH.

ABSTRACT

Talking about emotions requires an explicit mention of the family as a habitat in which they are not only nurtured and expressed, but also educated. The revaluation of emotionality during the period of confinement due to the COVID19 pandemic is just one more evidence of the leading role that this socio-educational context of families has in the development and well-being of people, especially minors. From the knowledge of the need to promote this relationship between emotions-families in the field of educational research, this study begins, which aims to review what literature expresses about the importance of emotions in the lives of human beings, especially in times of crisis, and specifically, in the pandemic that occurred.

Keywords: emotions, emotional competencies, family, covid19.

DE REPENTE LA RAZÓN DEJÓ PASO A LA EMOCIÓN

Durante mucho tiempo la ciencia como resultado de la razón, impulsó unos contenidos y formas de proceder marcadas por la excelencia científica, por el empirismo, por lo cuantificable,

[1] Profesora Titular de Universidad del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia, Dra. en Pedagogía, mangeles@um.es, https://orcid.org/0000-0002-3617-215X

[2] Educadora en la Asociación Columbares. Graduada en Educación Primaria con mención en Música. Doctoranda en Educación, Universidad de Murcia.celia.garcia@um.es https://orcid.org/0000-0003-0688-4778

[3] Profesora asociada del Departamento de Métodos y Diagnostico de Investigación Educativa, Universidad de Murcia, Dra. en Educación, marialuisa.belmonte@um.es https://orcid.org/0000-0002-1475-3690

dejando a un lado todo otras dimensiones del ser humano como las emociones que en el mejor de los casos era consideradas cosas de mujeres. La sobrevaloración y supremacía de la razón como capacidad distinta del ser humano, tuvo como repercusión a nivel social y económico los procesos de industrialización caracterizada por la división, especialización y jerarquización del trabajo en búsqueda de la máxima eficiencia, estableció nuevos roles sociales, contribuyendo a generar mayor desigualdad entre las personas (Àguila, 2005).Las emociones se nos han presentado erróneamente en el pasado como la antítesis de la razón.

> La razón es atemporal, universal, impersonal, pública. La razón está también, aunque inconsciente, en los instintos animales, en los procesos vegetales y en los sistemas cósmicos. La persona es temporal, singular, íntima y autoconsciente, como los sentimientos. Los sentimientos son la autoconciencia de los diferentes momentos de la existencia temporal en su singularidad irrepetible. La razón está en todas partes y a disposición del que la descubra y la siga. Los sentimientos son la persona. La razón es la verdad transparente de lo real y también de lo posible. Los sentimientos son la certeza un tanto opaca (no autotransparente del todo) de la existencia temporal y finita (Choza Armenta, 2011, p.261)

Algo propio de una sociedad acostumbrada a dicotomizarlo todo. La implantación de un mundo organizado e interpretado desde en una serie de pares opuestos que separan y dividen la realidad en etiquetas creadas por la propia humanidad (homosexualidad/heterosexualidad, naturaleza/cultura, razón/emoción, público/privado, ...), guarda según Brunet Icart y Santamaría Velasco (2016), una estrecha relación con la idea de dominio del hombre sobre las mujeres. Sin embargo, el cuerpo y la mente están íntimamente relacionados y los sentimientos son los cimientos de nuestra mente, revelaciones del estado de la vida en el seno del organismo entero (Damasio, 2018). Dicho de otro modo, más experiencial y práctico, una mente brillante, una persona inteligente, capaz de un complejo razonamiento, no alcanzará el bienestar ni el éxito si maneja mal sus emociones, porque razón y emoción se entremezcla íntimamente, ahora bien, estudiar las emociones solo desde la razón sería un error, porque las emociones tienen su propio idioma, su propio vocabulario (López Rosetti, 2018).

En los últimos años se han dado algunos signos de cambio. Afortunadamente, con el positivismo y el renacer de lo humano, de lo subjetivo, de otras voces, se revaloriza lo emocional-afectivo, emergiendo con fuerza en el ámbito de la investigación educativa. Son numerosas las investigaciones que se pueden encontrar sobre la Inteligencia Emocional (en adelante IE), llevada al ámbito educativo, recibiendo el nombre de Educación Emocional (EE). La corriente en sí, formulada por Mayer y Salovey en 1990 y posteriormente divulgada por Daniel Goleman (1996), ha ido apareciendo paulatinamente dentro del campo de la innovación educativa hasta la actualidad, sin tener apenas repercusión en las leyes que legislan la educación y por ende en el currículo a trabajar dentro de las aulas (Fernández-Berrocal et al., 2017).

Aunque la metodología a aplicar no esté normativizada como tal, son los propios maestros/as a pie de aula, conocedores de la realidad que experimenta su alumnado, los que deciden por iniciativa propia, trabajar de una manera transversal este concepto tan importante con los contenidos a enseñar (Hortigüela et al., 2017). La curiosidad está llevando a que en los últimos años los propios centros educativos, como instituciones independientes, adquieran conciencia y se den cuenta de que trabajar únicamente contenidos académicos no asegura el éxito escolar y vital que precisan los discentes tras acabar la etapa educativa (Barrientos et al., 2019). Al respecto, Fernández Berrocal, Cabello González, y Gutiérrez Cobo (2017) reconocen que la formación en competencias emocionales y sociales es beneficiosa e indispensable para toda la comunidad educativa, y su eficacia radica en diseñar programas formativos con sustento y coherencia teórica; globales, es decir, capaces de integrar e involucrar a la mayor parte de la comunidad educativa; deben seguir un plan adecuado de implementación y sostenibilidad, que se haya ajustado previamente a los recursos y programación del centro; un buen equipo directivo que coordine y lidere la implementación del programa; elaboración de protocolos de actuación que facilite la aplicación, así como su evaluación y seguimiento.

Esta realidad cada vez más creciente, desemboca en muchos interrogantes a clarificar por parte de la comunidad educativa. Este trabajo se ha centrado y focalizado en uno de ellos, la familia, una de las piezas más importantes en las que se basa el engranaje que conforma la educación del alumnado. Pues tal y como afirman Jiménez y López-Zafra (2009), al potenciar la IE se debe reivindicar un mayor papel activo de la familia, rompiendo la excesiva delegación y responsabilidad que se vuelca en los centros educativos.

QUE SE ENTIENDE POR EMOCIONES. ANALIZANDO DEFINICIONES

El concepto “emoción” comienza a resonar en el ámbito educativo cada vez más fuerte. Se ha convertido en un tema de interés que suscita curiosidad por la globalidad que adquiere y por los futuros resultados que se podrían obtener si se trabajara de una manera integrada en educación. Las emociones dominan y mueven el mundo, ofrecen al ser humano la capacidad de poder desenvolverse en la vida real siendo feliz, y, por ello resulta complicado intentar definir estrictamente el significado de la palabra emoción, porque ¿cómo puede una palabra tan pequeña abarcar tanto?

“Casi todo el mundo piensa que sabe lo que es una emoción, hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (Wenger, Jones y Jones, 1962, p.3). El Diccionario de la Real Academia Española (2020), define la palabra emoción como la “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción sintomática”

Hablar de emociones desde una perspectiva conceptual requiere entrar a analizar al menos los siguientes términos: un primer análisis centrado en el concepto de emoción y sentimientos, y posteriormente, la delimitación conceptual de inteligencia y competencia emocional.

Emoción y sentimientos

Goleman en 1995 expuso una aproximación a la definición de emoción haciendo alusión a la base etimológica de la palabra. Esta, proviene del latín *movere-e*, lo que significa en castellano *moverse hacia.* Dicha traducción lleva a pensar en el proceso de estímulo-respuesta que se produce cuando un individuo experimenta una emoción en su ser, pues esos impulsos que se producen mueven a la persona hacia una acción concreta, sin importar si dicha acción sea más o menos acertada. En su best seller, el autor se refiere al término emoción como "un sentimiento y sus pensamientos característicos, a las condiciones psicológicas y biológicas que lo caracterizan, así como una serie de inclinaciones a la actuación" (Goleman, 1995, p.331). Por su parte, para Bisquerra (2003, p.12) "una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada", es lo que nos mueve y conmueve (Bisquerra, 2017). En definitiva, "La emoción es ese motor que todos llevamos dentro" (Mora, 2012, p.14). Se trata de la energía que "nos empuja a vivir (...) En el sistema límbico de nuestro cerebro, en forma de circuitos neuronales, funcionan unos estímulos (de recompensa o de castigo) que nos ayudan a estar activos y en alerta" (García Jiménez, 2017, p.88).

Las emociones básicas metafóricamente en el ámbito lingüístico se podrían considerar la "raíz", y el resto de las emociones que se pueden derivar a partir de éstas se podrían categorizar como "desinencias" y quedarían englobadas bajo el manto de las primeras. Tradicionalmente se ha mantenido un consenso aparente en el establecimiento de las emociones básicas en: alegría, el miedo, la tristeza, la sorpresa, el amor y el asco. Estas seis emociones, según Ekman (1972) suelen ir asociadas a una expresión facial que el individuo tiene asumidas de manera innata, confiriéndole así un carácter universal. Por ello, una persona puede definir, describir o explicar una determinada emoción conforme a lo que le suscita, pudiendo ser diferente para otro individuo, sin embargo, la expresión facial que se reflejará en los rostros de ambos será la misma. Para López Rosetti (2018) estas seis emociones básicas dan origen a todos los sentimientos, y resalta la relevancia de ambos reconociendo que somos fundamentalmente emociones y sentimientos que se entrelazan con la razón y el pensamiento para construir «un algo» que, de manera inevitable, se expande: la esencia del ser humano.

"Las emociones son parte fundamental de lo que somos, de lo que hacemos y de nuestra relación con los demás" (Valenzuela y Portillo, 2018, p.3), es por ello, que estas seis emociones, junto con la inteligencia y la educación emocionales, con el paso de los años, se han ido introduciendo en la comunidad educativa, por propia iniciativa del docente y con poca participación familiar.

Sentimientos y emoción, comúnmente interrelacionados, presentan matices particulares que demandan la necesidad de clarificación y distinción de ambas, algo aparentemente sencillo, pero puede llegar a resultar polémico y estéril. Con frecuencia, nos olvidamos de que los sentimientos nos impulsan o retraen con una fuerza inigualable en nuestro actuar, por ello constituyen un poderoso ingrediente del ser humano a cultivar, pero aún constituye una tarea pendiente, mitigado por lo desconocido, lo misterioso, lo poco racional, relegando lo emocional a un segundo plano (Aguiló, 2013).

Los sentimientos son, así, el momento cognoscitivo de los impulsos y tendencias, de esos dinamismos temporales en los que consiste la vida. Se entienden así los sentimientos como equiparables a las pasiones, y como diferenciadas de las emociones, de índole más cognoscitiva que motora (frente a las pasiones de amor y odio se distinguen las emociones de agrado y desagrado). (Choza Armenta, 2011, p.14)

Para Fernández Poncela (2012) la emoción es la reacción breve y expresión espontánea, intensa e instantánea bañada de corporeidad, relacionada con la conciencia inmediata, mientras que los sentimientos pueden resultar aparentemente menos intensos, pero duran más tiempo, llegan del cuerpo por la emoción o de la mente con una idea, y permanece con nosotros el suficiente tiempo como para sentirlo, nombrarlo e interpretarlo.

Inteligencia y competencia emocional.

Se considera necesario aclarar ambos conceptos, ya que la investigación sobre las capacidades emocionales evidenció que se utilizan coloquialmente como sinónimos, siendo de especial importancia para evitar complicaciones e imprecisiones que los especialistas en el tema sean más cuidadosos en sus escritos con las variables utilizadas, pues se han detectado diversas publicaciones donde se les maneja de manera equivalente (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Uno de los conceptos más investigados en el siglo XX, es el de inteligencia. Tras más de cien años de estudios y exploración aún hoy en la actualidad no existe un consenso entre los expertos investigadores para aceptar el constructo de manera unánime. Para llegar hasta el término de Inteligencia Emocional, los autores comenzaron haciendo referencia a una concepción diferente de la inteligencia racional aproximada al ámbito emocional y social.

En 1990, Salovey y Mayer publican el artículo científico que asienta las bases y da paso a la investigación sobre el concepto específico de Inteligencia Emocional. Tras esto, el término comienza a expandirse y llega a ser catalogado como “espíritu de una época” debido al éxito que adquiere. Su estudio en las ciencias sociales y más concretamente en educación y psicología, comienza a expandirse. Considerados referentes de la teoría, en 1990, estos autores delimitan por primera vez la inteligencia emocional como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey y Mayer, 1990, p.189). Más adelante en 1997, reformulan la definición, quedando de la siguiente manera:

> Inteligencia emocional implica la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

Acorde con esta reformulación, los autores enuncian las dimensiones principales, las cuales categorizan como “ramas” y les dan un sentido de orden jerárquico, siendo así los procesos psicológicos más básicos, como la percepción y expresión de emociones, los cimientos esenciales, que derivan hacia los procesos psicológicos complejos, como la regulación reflexiva de las emociones. Desde este enfoque cognitivo, la mente humana se ha dividido en tres esferas: la *cognitiva* centrada en la inteligencia y en los procesos de memorización, razonamiento, juicio y capacidad de abstracción, la esfera afectiva centrada en los estados de ánimo, sentimientos y emociones, y finalmente la esfera motivacional centrada en las habilidades como el autocontrol, el entusiasmo, la persistencia y la automotivación esenciales en la formulación y consecución de las metas que el propio sujeto va asumiendo (Fragoso-Luzuriaga, 2015). A partir de este momento son varios los autores y modelos explicativos de la inteligencia emocional los que se han desarrollado, pero no es el objetivo de este trabajo traer a coalición todos ellos.

Por otra parte, las competencias emocionales son un concepto que está en proceso de construcción y reformulación por parte de los expertos. Abarcan como es lógico, la inteligencia emocional, pero algunos autores prefieren denominarlas, competencias socio-emocionales, competencias emocionales y sociales o al revés. A rasgos generales, “son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Pérez-Escoda y Filella, 2019, p.30). A continuación, y tras la revisión de la literatura, se comprueba que existen varios modelos que podrían tomar de referencia el propuesto por Goleman, Boyatzis y Rhee (2000), pero, aun así, el estudio que parece el más aceptado de manera generalizada por las investigaciones, es el propuesto por Bisquerra y Pérez Escoda (2007, p.8) sobre el concepto de competencias emocionales.

> Las competencias emocionales favorecen la adaptación social, los procesos de aprendizaje, la solución a posibles problemas, las relaciones interpersonales, el afrontamiento a los diferentes retos que puedan acontecer en la vida, etc. Presentan el modelo basado en una estructura pentagonal, donde se agrupan las cinco grandes competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Son varios los modelos de competencias emocionales que han establecido los diferentes autores. Así pues, y a modo de ejemplo citamos alguno de ellos. Saarni (1999) señala en su modelo ocho competencias: Conciencia emocional de uno mismo, centrado en el reconocimiento emocional; Habilidad para discernir y entender las emociones de otros, sustentado en el constructo de consenso social que facilita la interpretación y significado de las emociones de los otros; Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción, con un alto peso cultural; Capacidad de empatía; Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa; Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes; Conciencia de comunicación emocional en las relaciones; y la capacidad de la autoeficacia emocional.

Si una persona, consigue durante su desarrollo madurativo adquirir la mayoría de estas competencias y micro competencias de forma experiencial, para conseguir así dejarlas grabadas de una manera implícita y natural en su forma de ser y en su desenvolvimiento vital, conseguirá experimentar la felicidad de haber caminado durante toda su vida, siendo plenamente feliz. “Existe una clara evidencia de que las personas emocionalmente desarrolladas, [...] saben interpretar y relacionarse efectivamente con los sentimientos de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida” (Goleman, 1996, p.68).

Existe la tendencia de sobrevalorar la razón, sin saber que ese no es el camino del bienestar, por eso desde este trabajo se ha pretendido hacer un llamamiento a la inteligencia emocional, y al desarrollo que se hace de la misma desde los diferentes ámbitos educativos, ya que además de ser resultado de la función cerebral, son esenciales para vivir.

LA FAMILIA COMO HÁBITAT NATURAL DE LA EMOCIONALIDAD DEL SER HUMANO

En este sentido, las relaciones interpersonales juegan un papel esencial. Estas, aparecen cuando existe una interacción entre dos o más personas. El seno y punto de partida de este tipo de relaciones comienzan desde la infancia, en la intimidad de la familia, y el tipo de experiencias que se vivencien dentro del grupo familiar y su posterior resolución, permanecerán en el individuo a modo de estrategias y pautas que finalmente irán arraigando y dando paso a conformar su carácter y personalidad, pues es en esa convivencia familiar cuando se fomenta y se da paso al proceso formativo y crecimiento del individuo (Ahedo, 2018). De esta forma, el camino y las decisiones que el ser humano va tomando a lo largo de su vida están en muchos sentidos condicionadas a las interacciones y relaciones sociales que se tienen con los individuos más cercanos.

> La clave de la educación familiar radica en aprender a coexistir con otras personas. En este sentido, si las relaciones interpersonales son claves para adquirir virtudes y es en la familia donde se viven de modo más intenso estas relaciones, esto implica que la labor de ayudar a crecer en las virtudes recaiga en la familia de modo natural y complementariamente en la escuela (Ahedo, 2018, p.114).

Estas conexiones interpersonales a lo largo del transcurso vital de la persona son muy numerosas y cambiantes, aparecen, se evaporan e incluso pueden volver a resurgir. Por ello, la familia ejerce un papel fundamental, directa e indirectamente, en el desarrollo emocional de sus hijos e hijas. Es en la intimidad del hogar donde se asientan las bases de la educación emocional que se irá desarrollando de manera experiencial en lo cotidiano y vivido por parte de todos los miembros que conforman la unidad familiar. Las interacciones que se dan afectan al funcionamiento diario de la familia, a las relaciones sociales que se establecen entre ellos, las cuales se verán potenciadas o debilitadas dependiendo de cómo se afrontan y gestionan las emociones y sentimientos frente a circunstancias específicas, conformando y condicionando así la base emocional que el individuo asumirá para interaccionar más adelante en su vida social.

Es inevitable hacer referencia al cariz e importancia que adquieren los diferentes estilos educativos que pueda inculcar una familia, pues estos indudablemente y como se ha expuesto en el párrafo anterior, ejercerán una influencia significativa en el tipo de desarrollo intrapersonal e interpersonal que adquirirá el individuo a lo largo de su desarrollo madurativo emocional. En este sentido, las creencias, valores, actitudes y comportamientos de los padres, se vuelcan y suelen ser un factor determinante en el desarrollo y formación de la personalidad e identidad de los hijos (Shahsavari, 2012), "dichas prácticas educativas serán utilizadas como referencia por los hijos y les permitirán desarrollar estilos de socialización, habilidades emocionales, estrategias de afrontamiento y adquirir un conjunto de valores y normas, entre otras capacidades" (Ruvalcaba, Gallegos, Villegas y Lorenzo, 2013, p.2).

Íntimamente ligado al estilo educativo parental, se encuentra la comunicación interna entre los miembros que conforman la familia, lo que a su vez contribuye al desarrollo del individuo, no solamente por la satisfacción de expresar algo, entender y ser entendido, si no por obtener la capacidad de cambiar opiniones, debatir, justificar, comunicar y experimentar emociones en base a la prosodia recibida o expresada, etc. Guerrero (2018) menciona que para crear pensamientos útiles y positivos que sirvan de guía a sus hijos, se tiene que establecer un ambiente de amor, de confianza, afecto y orientado a tal propósito, pues es en la familia dónde se da una aceptación privilegiada, dónde se aceptan los logros de todos los miembros y se entienden sus necesidades, emociones y expectativas a conseguir.

La comunicación de cualquier tipo brinda cauces y caminos para socializar, y proporciona al ser humano la oportunidad de ser partícipe de algo, de establecer lazos entre iguales, de trabajar en la confianza propia y colectiva, pues, el estilo y formas en las que una persona se comunica al mundo es como éste va a llegar a ser percibido. Trabajar en la comunicación emocional dentro del núcleo familiar, puede marcar la diferencia entre los diferentes tipos de experiencias vitales a experimentar, pues cuando se comunica se deja abierta la ventana para que el resto de las personas puedan pasar al interior del individuo.

Diversas investigaciones focalizadas no generalizables que atienden a un contexto específico establecen una relación directa entre las habilidades emocionales adquiridas e interiorizadas por los padres y el desarrollo madurativo de la inteligencia emocional que presentan sus hijos. Así por ejemplo, el estudio llevado a cabo por Alegre (2012), dónde se estudia la relación entre las conductas negativas o positivas de madres y su relación directa con la IE de sus hijos; el desarrollado por Ramírez, Ferrando y Saínz (2015) que abordan su investigación con un estudio correlacional para conocer el comportamiento de los estilos educativos parentales e IE de los padres y su relación directa con la IE de los niños; el llevado a cabo por Barragán (2018), analizando los resultados de estudios que han demostrado una relación entre la IE y la expresividad que perciben los jóvenes en la familia, entre otros. De ahí el querer profundizar sobre este aspecto, dada su relevancia.

Tras unas leves pinceladas sobre la importancia de la familia, los estilos educativos parentales y la comunicación interfamiliar como aspectos fundamentales a tener en cuenta dada su relevancia para promover de una manera positiva el desarrollo de la educación emocional dentro del

hogar, no se puede obviar otro de los factores capaces de determinar o condicionar la consecución de lo anteriormente expuesto, el contexto familiar y social.

> El contexto familiar es de gran influencia para el desarrollo de la personalidad durante la primera infancia; de este modo, es la familia quien le ofrece los soportes necesarios para su desarrollo psicológico; el infante podrá ir modificando su conducta a través de sus experiencias adquiridas y trasladarlas al entorno social (Marín, Quintero y Rivera, 2019, p.175).

A lo largo de la evolución progresiva de la educación se ha evidenciado la relevancia del contexto urbano y social para el desarrollo madurativo, individual, grupal y cultural del alumnado. Ahora bien, cuando se intenta descubrir si existe correlación entre la educación emocional que una persona desarrolla a lo largo de su vida y el contexto social en el que ese interacciona diariamente por haber nacido en un tipo de familia con "x" estilo educativo parental, la literatura escasea, los estudios e investigaciones, aunque sean con unos participantes específicos y no se pueda generalizar, brillan por su ausencia.

CÓMO HA AFECTADO EL COVID A LA EMOCIONALIDAD DE LOS HOGARES.

La situación pandémica que estamos atravesando, y que celebró en el mes de marzo su primer aniversario, ha dejado constancia de la vulnerabilidad del ser humano, de que lo imaginable puede hacerse posible, y de la importancia del trabajo conjunto en la reconstrucción de la sociedad y su ciudadanía. "El confinamiento impuesto ha afectado las distintas esferas de la vida humana y ha obligado a los ciudadanos a permanecer en sus domicilios sin poder realizar sus actividades habituales, como asistir al colegio, trabajar y participar en reuniones sociales y en encuentros culturales y deportivos" (Lepin Molina, 2020, p.25). Lo que se inició como una crisis sanitaria, trasciende a lo social, político, educativo, económico, cívico, etc...no queda ni un rincón de la vida humana que no haya sido transformado por la situación covid19, el ámbito familiar, escolar, laboral, el ocio y tiempo libre, así como todas las dimensiones que configuran la integralidad del ser: cognición, emoción, conducta.

En esta ocasión nos adentramos a exponer los efectos de la covid19 en la emocionalidad del ser humano, pues el impacto de la pandemia en la salud mental no solo consiste en "mejorar la salud sino también para evitar otros problemas sociales, tales como la estigmatización de personas, la falta de adherencia a medidas de prevención, y el duelo frente a la pérdida de seres queridos" (Johnson, Saletti-Cuesta y Tumas, 2020, p.2448). Más específicamente, nos centramos en el contexto familiar, debido a las medidas de desplazamiento limitado al que nos encontramos expuestos, además de ser la familia como el hábitat natural de las emociones. Consideramos pues, en consonancia con Rios Matta (2020) que "El desarrollo del soporte emocional que la familia brinda a los niños de educación inicial en tiempos de COVID, es necesario porque esto implica que los niños identifiquen las situaciones específicas que le generan emociones diversas".

Según el estudio de Orellana y Orellana (2020) sobre los síntomas emocionales durante la cuarentena domiciliar por la pandemia de Covid19, el 75% de la muestra mostró síntomas emocionales leves como la depresión, ansiedad y estrés, siendo mayores en los más jóvenes, en las mujeres, en aquellos que no trabajan, aspecto que se vio agudizado también por el temor al contagio, la alteración de las rutinas cotidianas, compras por pánico, interés en el tema y deterioro de la calidad de las relaciones en el hogar. Por otro lado, desde un enfoque cualitativo, el estudio de Johnson, Saletti-Cuesta y Tumas (2020) mostró que el sentimiento de soledad y vulnerabilidad quedó ampliamente constatado, pues los participantes echaban mucho de menos a sus familiares y seres queridos, y así lo manifestaron como una de las cosas que más les afectaba emocionalmente. Finalmente, la revisión de estudios realizada por Cros et al. (2021) constató que "particularmente sobre los estados emocionales, investigaciones recientes encontraron niveles altos de conductas de apego excesivo, irritabilidad, miedos, incertidumbre, distracción, angustias, conductas sociales negativas, percepción distorsionada del riesgo, sintomatología depresiva y ansiosa como efectos de la pandemia en dicha población".

Parece ser que no todo es negativo, y que la pandemia también ha traído consigo algunos efectos secundarios positivos. De hecho, algunos estudios señalan que se produce una revalorización de los afectos que ayuda a valorar más positivamente y con mayor intensidad a la familia y amigos, principalmente entre mujeres, lo que supone una puesta en valor de aquellos lazos cercanos, considerando el covid19 como una oportunidad para acercarnos a los seres queridos y fortalecer los lazos paterno-filiales, siendo esta postura optimista más común entre quienes manifiestan mayor confort de su hogar (Johnson, Saletti-Cuesta y Tumas, 2020). Por su parte, Morales (2020, p.2) afirma que:

> Para los optimistas, no es más que una oportunidad para el encuentro entre seres distantes afectiva más no físicamente, una ineludible posibilidad para estrechar lazos socioemocionales entre padres e hijos, así como para recuperar el tiempo y el espacio valioso que las múltiples ocupaciones y los afanes de un mundo absorbente laboral, académico y ocupacionalmente habían sustituido sin darnos cuenta Esta aparente vuelta al orden, trajo consigo la recuperación del sentido de co-responsabilidad en la formación de las nuevas generaciones. Y me refiero fundamentalmente a la integración comprometida de los padres en el desarrollo de asignaciones escolares formales, quienes han aprovechado la oportunidad para insertarse en actividades delegadas por comodidad a la escuela, a la formación particularizada o también denominada tareas dirigidas. Mientras que, en otros casos, el confinamiento ha permitido la recuperación de prácticas importantes como la lectura recreativa, en la que los miembros de la familia comparten cuentos, historietas y fabulas, permitiendo consciente o inconscientemente que entren en

juego operaciones cognitivas importantes como la creatividad y la imaginación.

En definitiva, para algunos, lidiar con este caos, no es más que una encrucijada, en la que la tensión, el estrés y la frustración generada acaban paralizando las destrezas y habilidades personales que permitan a la persona actuar, reinventarse y adoptar una actitud flexible, para otros, supone una puesta a prueba de sus competencias socioemocionales, creativas y de innovación, mostrando su capacidad empática y de adaptación al cambio (Morales, 2020).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Atendiendo a todo lo expuesto en el presente trabajo, y dada la importancia que acontece, si las futuras interacciones sociales, e indirectamente en consecuencia de esto, el transcurso vital del ser humano, dependen, de alguna manera, de las relaciones emocionales interfamiliares con las que se ha crecido, ¿no sería esencial investigar sobre el tema?

Si bien, algunas de las investigaciones, establecen una relación directa entre las habilidades emocionales adquiridas e interiorizadas por los padres y el desarrollo madurativo de la inteligencia emocional de sus hijos, ya que se trata de un campo en auge, la perspectiva familiar es la menos abordada empíricamente en los estudios de educación emocional. De ahí el querer profundizar sobre este aspecto dada su relevancia, que permitan avanzar en el desarrollo competencial emocional desde los distintos ámbitos de la educación, no solo desde el formal, sino también desde el no formal y el informal.

En el ámbito formal, Fernández Berrocal, Cabello González y Gutiérrez Cobo (2017) consideran que la educación emocional en los centros educativos deben centrándose en cuatro temáticas clave: (1) qué relevancia tienen las competencias emocionales en la infancia y en la adolescencia, analizando los beneficios de las competencias emocionales en la convivencia escolar focalizándose en el alumnado, tanto en España como a nivel internacional; (2) cómo es posible desarrollar estas competencias emocionales, centrándose en el papel del profesorado y, en concreto, en el complejo proceso de evaluación del alumnado; (3) cuáles son los mejores instrumentos para evaluar la Inteligencia Emocional (IE) en estas etapas, con la finalidad no solo de mostrar lo ya realizado, sino más bien de identificar retos actuales en la evaluación de la IE en el ámbito psicoeducativo; y (4) la influencia de las emociones del profesorado en la evaluación del rendimiento del alumnado.

En el ámbito informal de la educación emocional en la familia, somos conscientes que el confinamiento obligatorio y las restricciones a la libertad individual ha afectado a todas las esferas de la vida humana, especialmente, a las relaciones familiares, ya que la posibilidad de contagio del virus genera factores de riesgo emocional en los miembros de la unidad familiar y al limitar su desplazamiento se ven afectadas las relaciones paterno filiales (Lepin Molina, 2020).

Cualquier estudio centrado en la pandemia presenta como limitación la impredecibilidad misma de la pandemia, señalado por y consistente en la imposibilidad de anticipar la evolución de la

pandemia o la vigencia de dichas medidas como para trazar una bitácora de estudio certera que anticipe las mediciones cuando la pandemia haya avanzado y se encuentre cerca de su fin (Orellana y Orellana, 2020). De ahí que tengamos que seguir registrando evidencia, realizando estudios empíricos, reflexivos o incluso de metaanálisis que permitan avanzar en el conocimiento de la realidad, identificar necesidades de intervención a las que dar respuesta y sobre todo nuevos focos de investigación no atendidos.

REFERENCIAS

Àguila, C. (2005). Del ocio y la posmodernidad. *Apunts Educación física y deportes*, (79), 101-106.

Aguiló, A. (2013). *Educar los sentimientos* (Vol. 63). Palabra.

Ahedo Ruiz, J. (2018). Las relaciones interpersonales como clave para la educación de la virtud en la familia. *Studia Poliana*, *20*, 99-120.

Barrientos, A., Sánchez, R., y Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. Praxis & Saber, 10(24), 119-141. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, *10*(1), 61-82. DOI: https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Brunet Icart, I., y Santamaría Velasco, C. A. (2016). La economía feminista y la división sexual del trabajo. *Culturales*, *4*(1), 61-86.

Choza Armenta, J. L. (2011). *Historia de los sentimientos*. Thémata.

Cros, B., Preve, P., Revilla, R., y Maristany, M. (2021). Familia y Adolescencia durante la pandemia por Covid-19. *Fundación Aigle*, 1–6. https://www.enciclopediasaludmental.org.ar/mobile/trabajo.php?idt=112&idtt=6

Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas: la vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Ediciones Destino.

Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Guitiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *88*, 15–26. https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27450136003/html/index.html

Fernández Poncela, A. M. (2012). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (26), 315-339. https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/416

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior,¿ un mismo concepto?. *Revista iberoamericana de educación superior*, *6*(16), 110-

125. https://ries.universia.net/article/view/1085/inteligencia-emocional-competenciasemocionales-educacion-superior-un-concepto

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.

Goleman, D., Boyatzis, R. y Rhee, K. (2000). *Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the emotional competencie inventory.* Cleveland: The Hay/McBer.

Guerrero Vásquez, A. P. (2019). *Relación entre comunicación familiar y tipo de familia de una institución educativa, Nuevo Chimbote*. (Trabajo fin de Grado). Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/14770

Hortigüela Alcalá, D., Ausín Villaverde, V., Abella García, V., y Delgado Benito, V. (2017). Percepción de docentes y estudiantes sobre el trabajo de la educación emocional en el aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, *20*, 27. https://doi.org/10.18172/con.2981

Jiménez Morales, M. I. J. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *41*(1), 69-79.

Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L., y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, *25* (suppl 1), 2447–2456. https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020

Lepin Molina, C. (2020). La familia ante la pandemia del COVID-19. *Ius et Praxis*, *50-51*, 23–29. https://doi.org/10.26439/iusetpraxis2020.n50-51.5028

López Rosetti, D. (2018). Emoción y sentimientos. No somos seres racionales, somos seres emocionales que razonan. Ariel.

Marín Iral, M. del P., Quintero Córdoba, P. A. y Rivera Gómez, S. C. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis*, *0*(36), 164-183. https://doi.org/10.21501/16920945.3196

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, *3*, 31.

Morales, J. (2020). Oportunidad o crisis educativa: reflexiones desde la psicología para enfrentar los procesos de enseñanza-aprendizaje en tiempos de Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(3). https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12228

Orellana, C. I., y Orellana, L. M. (2020). Predictores de síntomas emocionales durante la cuarentena domiciliar por pandemia de COVID-19 en El Salvador. *Actualidades en Psicología*, *34*(128), 103-120. http://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i128.41431

Pérez Escoda, N. y Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber, 10*(24), 23-44. DOI: https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941

Ramírez, A., Ferrando, M. y Saínz, M. (2015). ¿Influyen los Estilos Parentales y la Inteligencia Emocional de los Padres en el Desarrollo Emocional de sus Hijos Escolarizados en 2º Ciclo de Educación Infantil?. *Acción Psicológica*, *12*(1), 1-65. https://doi.org/10.5944/ap.12.1.14314

Rios Matta, M.L., (2020). *La familia como soporte emocional en los niños de educación inicial en tiempos de COVID-19.* [Trabajo fin de grado no publicado]. Universidad César Vallejo.

Ruvalcaba Romero, N. A., Gallegos Guajardo, J., Villegas Guinea, D. y Lorenzo Alegría, M. (2016). Influencia de las habilidades emocionales, los estilos de comunicación y los estilos parentales sobre el clima familiar. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, *2*, 2-7.

Saarni, C. (1999). The Development of Emotional Competence. Guilford Press.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Shahsavari, M. (2012). A General Overview on Parenting Styles and its Effective Factors. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, *6*(8), 139-142.

LA UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS WEB COMO UNA FORMA DE APOYO A LA CREATIVIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.

Mtra. María Fernanda Ramírez Navarro
Centro Universitario de los Lagos
Universidad de Guadalajara
mariferramireznavarro@gmail.com

RESUMEN

Este artículo constituye una recuperación de experiencias colaborativas en el proceso enseñanza - aprendizaje, permitiendo explicar el cambio qué como docentes tenemos que transitar a una mejor forma de aprender y ser conscientes de la necesidad imperante de conocer nuevas alternativas y medios electrónicos para que los alumnos aprendan por sí solos y empezar a concientizar a todos los involucrados en esta actividad en los nuevos paradigmas que facilitan este conocimiento; utilizamos un método explicativo combinado con el descriptivo.

Palabras Clave: herramientas web, aprendizaje, creatividad y participación.

THE USE OF WEB RESOURCES AS A FORM OF SUPPORT FOR THE CREATIVITY OF THE UNIVERSITY PROFESSOR.

ABSTRACT

This article is a recovery of collaborative experiences in the teaching - learning process, allowing us to explain the change that as teachers we have to go to a better way of learning and be aware of the prevailing need to know new alternatives and electronic means for students to learn for themselves and start raising awareness of all those involved in this activity in the new paradigms that facilitate this knowledge; we use an explanatory method combined with descriptive.

Keywords: web tools, learning, creativity and participation.

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta la importancia que los recursos didácticos han tenido a partir del año 2020 y que, debido a la pandemia, el mundo ha tenido que utilizar en todas las áreas para continuar con las actividades productivas, pero sobre todo educativas.

Sin embargo, en el área del aprendizaje, los docentes han tenido que reinventar la forma de estar en contacto con sus educandos, así como también, han generado el conocimiento que antes se impartía en las aulas, pero que hoy en día, se ha desarrollado en casa y con los medios que la tecnología provee.

En este artículo queremos presentar de manera simple, pero no menos importante, cómo el uso de los recursos didácticos web puede ser utilizados en el proceso enseñanza - aprendizaje; así mismo, explica desde la perspectiva como docentes los retos a los que muchos maestros nos hemos

enfrentado a raíz de la pandemia que sufre el mundo hoy en día, puntualizando la importancia de utilización de las herramientas web 2.0

Aunado a lo anterior, los alumnos han desarrollado habilidades de trabajo colaborativo, a fin de sustituir el trabajo llamado en equipo; por lo que mencionaremos algunas de las plataformas que para este fin pueden servirles a los docentes de hoy en día.

DESARROLLO (RESULTADO Y/O DISCUSIÓN)

Aunque al inicio las herramientas web 2.0 no fueron diseñadas como objeto del aprendizaje virtual o educativo, las necesidades apremiantes de la evolución del aprendizaje virtual, que con la presente pandemia se hizo imperativo, en el año 2020, tuvo un impacto en la transformación del proceso formativo al centrarse en el estudiante, favoreciendo su aprendizaje activo, fomentando su sentido crítico y creativo, esto último inclusive en nosotros los profesores.

El empleo que actualmente desarrollamos de las herramientas web 2.0 en la práctica docente ha vuelto al aprendizaje más dinámico y ha favorecido el desempeño de los alumnos en ser responsables de su propio aprendizaje, al darle más recursos que él puede aprovechar para mejorar su aprendizaje y solventar sus dudas sin necesidad de esperar que él docente las solucione, inclusive hemos observado que los alumnos comienzan a desarrollar más el razonamiento del aprendizaje significativo, por lo que cuando ellos identifican la aplicación de los conocimientos que motivan en seguir aprendiendo. Dichas herramientas también ayudan con la retroalimentación no sólo con el profesor sino con sus mismos compañeros, para lo que las herramientas colaborativas como dropbox o google drive funcionan muy bien.

El empleo de las herramientas web 2.0 abonan al desarrollo de una educación inclusiva, permitiendo que los sujetos puedan interactuar con otros de forma activa. También el uso de estas herramientas permite lograr una mejor comunicación e integración en la comunidad educativa en general, impulsando el aprendizaje de los estudiantes, ya que con el uso de estas herramientas se simplifican la lectura/escritura de contenidos y amplifican los espacios de participación e intercambio, favoreciendo el aprendizaje constructivista.

Algunos autores afirman que consiste en la evolución de las aplicaciones tradicionales hacia aplicaciones web enfocadas en el usuario final, entre ellos Juan José Flores Cueto y coautores refiere que para efectos de nuestro estudio se refiere al estudiante universitario, que es aquél que sabe de tecnologías y entiende que esta forma de estar enlazado puede ser una alternativa de ampliar conocimiento a través de la colaboración y participación de los docentes y alumnos; estas aplicaciones web permiten que hoy en día los docentes podamos interactuar de manera creativa con los alumnos, puesto que a ellos les interesa estar conectados por diferentes medios electrónicos y estas herramientas permiten que los alumnos se encuentren más familiarizados con el conocimiento a través de las herramientas que les gustan y saben utilizar.

Conviene aclarar que las herramientas multimedia permiten que se desarrolle un proceso de comunicación que permite presentar información, a través de un programa de computadora que integra texto, gráficos, animación y sonido. Se consideran como un centro de información expresivo que logra captar la atención de manera más efectiva de los alumnos, quienes reciben información de

manera que los hacen más receptivos. Tal y como se expone en el artículo Titulado La Web 2.0 en el ámbito educativo, publicado por Pedro C: no es exagerado señalar que el concepto de Web 2.0 se ha convertido en un lugar común en los medios de comunicación.

Ahora bien, la web 2.0 genera alternativas de aprender, facilitando el aprendizaje mediante la participación activa de los alumnos y docentes, unos aprendiendo y otros generando los conocimientos; aunque esta última idea sería limitativa en cuanto al desarrollo de los papeles del conocimiento, puesto que algunas veces, en su mayoría, los alumnos se convierten en generadores del conocimiento; lo que nos lleva a considerar que el docente ya no es el centro de la educación, ni el único generador del aprendizaje, puesto que los roles se entrelazan al momento de que el alumno comienza a generar su propio aprendizaje.

A lo largo de nuestra actividad, hemos descubierto diferentes herramientas que nos pueden ayudar a realizarla con mayor éxito e induciendo al alumno a qué descubra, utilice y aplique los conocimientos transmitidos por estas herramientas, tales como:

- Animoto que es una herramienta que permite a los docentes y a sus estudiantes a crear videos profesionales y pueden subir imágenes y sonidos, se puede compartir en línea; ayuda a promover el entusiasmo para crear tareas con mayor nivel de creatividad.
- Encuesta Avanzada: nos ayuda a los profesores a crear a medida, como introducción, una encuesta tema y conclusión de las páginas; así como publicar en su blog e incluso poner el logo que se desee.
- Digg: una página web de almacenamiento de sitio que da a los maestros la oportunidad de salvar sitios favoritos personales en un archivo en línea. También puede buscar, a través de las etiquetas, los archivos de los demás.
- Darkcopy: un editor de texto para la escritura libre. Esto es para los profesores y los estudiantes que disfrutan de la sencillez de una máquina de escribir, y quieren aumentar la productividad, centrándose sólo en la escritura.

Entre otras, sin que sean limitativas estas propuestas.

Pero lo que es definitivo, es que todas estas herramientas tienen que ser utilizadas con la planeación previa por parte del docente, a fin de lograr una comprensión ordenada de los temas que se quieren aprender o desarrollar durante el curso; por ello, es conveniente resaltar la importancia de la Infografía que se refiere a organizar imágenes, gráficos y texto simple que explique de manera sencilla un tema y que se pueda comprender fácilmente por los alumnos, a fin de que ellos, puedan después llevar a cabo su procesamiento de información. De aquí que se especifique que las infografías constituyen en palabras de Minervini, Mariana Andrea: fue la de determinar en qué medida las infografías impactan en las formas de acceso y de apropiación del conocimiento, de qué manera sirven como un recurso educativo ante la invasiva cultura visual que rodea a los adolescentes.

Derivado de lo anterior, las infografías deben ser sencillas, completas, bien diseñadas y estructuradas para que la información sea fácil de comprensión; para que el alumno comprenda de manera ágil el conocimiento que se trata de transmitir. Éstas pueden consistir en gráficos, mapas, tablas y diagramas.

Después de analizar en qué consiste la infografía en el aula, podemos establecer algunos de

los retos a los que los docentes nos enfrentamos con el uso de la tecnología y/o de los recursos Web, por esto, queremos referirnos a los siguientes:

- El docente tiene que cambiar su paradigma de preparación de clase por la organización a través de la infografía antes señalada y orientar la clase para el logro de los objetivos de aprendizaje que se hayan señalado en la planeación didáctica; ambos han resultado de un grado de dificultad para los docentes que cursamos este programa educativo.
- El docente tiene que hacer una selección del material necesario para la investigación y lectura del alumno en su casa; así como también tiene que separar la información más díficil de entender para que se trabaje en el aula.
- El docente tiene que generar el tiempo necesario para crear los materiales necesarios para que los alumnos aprendan y apliquen las herramientas web en su aprendizaje.
- El papel del alumno también cambia y tenemos que crear la conciencia de la nueva forma de aprendizaje, a través de convencer al alumno en ser el protagonista activo en la construcción de su conocimiento y que cumplan con las tareas asignadas en las diferentes herramientas web.
- En el momento en que acepta su rol el alumno, entonces tenemos que propiciar el pensamiento crítico a partir de los conocimientos previos que traen consigo al aula.
- El docente y el alumno tienen que aprender a seleccionar información que les sea de utilidad.
- Implementación de diversas plataformas y programas para la realización de las diferentes actividades durante la clase.
- Monitorear todas las actividades que se desarrollan a partir de la generación de estas estrategias antes descritas; este punto es el más difícil de llevar a la práctica, puesto hoy en día, los grupos de alumnos superan el número de 30, lo que resulta perjudicial para llevar a cabo este punto.

Ahora bien, por lo que se refiere al uso de las herramientas de Multimedia, generan un uso forzoso para todo docente, puesto que a los alumnos les gusta hoy en día, ver con diferentes herramientas el conocimiento, y que mejor que presentarlo con animaciones, esquemas, sonidos, etc; que permiten que los alumnos comprendan y apliquen lo aprendido a través de videos o diapositivas; además, el uso de estas herramientas digitales, se convierten en un medio de apoyo a la educación para obtener resultados positivos y que permiten seguir mejorando el proceso enseñanza - aprendizaje.

Cambiando al tema del aprendizaje invertido (flipped learning), es un término acuñado por Jonathan Bergmann y Aaron Sams, profesores en Colorado, Estados Unidos de América; quienes implementaron este sistema, en el que grababan sus clases para después poner en práctica lo aprendido a través de la realización de proyectos y resolverles dudas que se hayan generado durante el aprendizaje previo, obteniendo un grado óptimo en el conocimiento de sus alumnos.

Esta figura del aprendizaje invertido resulta conveniente para la renovación del proceso enseñanza - aprendizaje, puesto que es una mejora innovadora para aprender, por esto es conveniente retomar la idea de Vélez Alonso, Jesús y Prieto, Alfredo quienes señalan: es el primer paso decisivo que motivó una serie de cambios en cadena para la mejora de nuestra docencia.

En el aprendizaje invertido genera la posibilidad de acceder a material de estudio desde la casa o el trabajo, o de cualquier parte en donde el alumno tenga tiempo y posibilidad de acceder, sin que necesariamente se encuentre en el aula tradicional; además el docente personaliza la enseñanza a cada alumno a través de la retroalimentación que hace a cada uno; es decir, el alumno revisa con anterioridad a la clase presencial, en donde se realizarán prácticas y consultas al profesor, quien se desarrolla como un guía.

Tenemos que considerarlo con un enfoque en el que el aprendizaje cambia su paradigma de ser grupal al aprendizaje individual, transformándose el ambiente grupar en un ambiente de educación dinámico e interactivo en el que el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso.

Resulta conveniente señalar que beneficia mi práctica como docente al generar debates donde la participación y la interacción del alumno es la clave para el éxito, pero los profesores que tenemos años en esta práctica de la docencia, debemos implementar el ser guías para propiciar un aprendizaje individualizado, aunado a lo anterior, necesitamos generar el uso y aprendizaje de la tecnología que nos ayuda a cumplir un importante papel para el proceso enseñanza - aprendizaje; ayudando como en los siguientes aspectos:

1. Se crea un entorno flexible porque el alumno decide tiempos para realizar tareas y/o investigación, mayor flexibilidad en el ritmo de aprendizaje.
2. El rol de los profesores abarca la paciencia y tolerancia, puesto que permiten y aceptan el caos que se puede generar durante el desarrollo de la clase.
3. El docente tiene que definir la instrucción y si es necesario, tendrá que cambiar la instrucción para mejorar el proceso enseñanza - aprendizaje. Además, tiene que ofrecer una retroalimentación oportuna al alumno y, por ende, evaluar continuamente el trabajo de los estudiantes.
4. Se inculca la cultura de aprendizaje centrada en los alumnos, que hasta hoy en día se cree que todavía los alumnos cumplen un rol pasivo.
5. Se trata de un aprendizaje activo, en donde el alumno es su propio generador del conocimiento y de su pensamiento crítico.
6. Como resultado del punto anterior se genera un aprendizaje significativo.
7. El docente tiene que prepararse continuamente para esta cualificado para este reto.

En este tipo de aprendizaje el profesor asume un rol importante como orientador o guía durante todo el proceso y además deja de ser el único generador de conocimiento, la única desventaja consiste en que el número de alumnos en nuestras aulas impide el seguimiento personalizado, reto que los docentes tenemos que ir asumiendo, sin importar el número de alumnos.

Curiosamente en el aprendizaje invertido vemos que el grabar videos permiten transmitir información, o bien también podemos hacer un podcast o usando la web donde desarrollemos contenido a impartir.

Derivado de lo anterior, llegamos a aprender el uso de las diferentes herramientas para generar videos o audios que permiten al alumno aprender de manera diferente.

Es conveniente señalar la herramienta que nos llamó la atención la cual se denomina Anchor, la cual se define como un espacio donde como usuarios, podemos publicar, escuchar, compartir y descargar audios, y tiene la particularidad de que su aplicación para móvil está diseñada para que también los podamos crear. En los diferentes comentarios vertidos sobre esta plataforma, podemos señalar que es utilizada por muchos sistemas educativos de todos los niveles, puesto que podemos guardar nuestros trabajos en la nube o bien, en la misma plataforma.

Por lo que se refiere a la creación de Videos, es conveniente señalar que la herramienta Moovly, resultó fácil y ágil de utilizarse, la podemos explicar como una plataforma multimedia 2.0 que sirve para crear animaciones y videos que permiten a las personas crear contenido que se puede exportar a Youtube y a Facebook; la cual sirve para las clases en línea o presencial, cuando queremos dar a conocer temas a los alumnos de una manera divertida.

Esta plataforma presenta ciertas ventajas:

- Sencillez de su uso.
- Su uso es gratuito.
- El usuario dispone de cómo, cuándo y a quién compartirle los contenidos.
- Permite tener una biblioteca personal.

Pero como toda herramienta presenta desventajas:

- La herramienta de Moovly presenta una sola desventaja, los videos se tardan demasiado tiempo en poderse subir de manera adecuada.
- Se trabaja sólo con conexión a internet.

CONCLUSIONES

Debemos entender que la educación se tiene que convertir en 2.0, para permitir que todos los docentes compartamos nuestras ideas no sólo con los alumnos, sino también con los docentes, permitiendonos generar mayor conocimiento.

La colaboración a través de compartir conocimiento no solo es importante entre alumnos, aprender de forma individual será mucho más enriquecedora, sí se logra comunicar este conocimiento, y al transmitir el aprendizaje a sus compañeros, entonces resultará mucho más benéfico.

Sin embargo, los docentes somos los primeros que tenemos que aprender a trabajar de manera colaborativa con nuestros alumnos, y eso sólo se va a lograr cuando cambiemos nuestra forma de estructurar y conformar nuestros planes de estudio, incorporando estrategias de trabajo que permitan adentrarse en un interés por aprender.

Una de las cualidades más destacables en la incorporación de estas aplicaciones en el entorno educativo, es que hacen posible el trabajo en equipo, facilitando la solución de problemas y la toma de decisiones de forma conjunta. Bajo este enfoque, la participación en comunidades virtuales puede ser una oportunidad para crear colectivos de aprendizaje virtual. Tras la aparición de estas aplicaciones se abre una valiosa posibilidad de convertir a Internet en una herramienta que haga más

dinámico y participativo el proceso de aprendizaje del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, V., Prieto, J. y., & Alfredo. (2017). *Flipped Learning. Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso.*

Collazos, C., & Guerrero, L. &. (2001). Aprendizaje Colaborativo: Un cambio en el rol del profesor. *In proceedings of the 3rd workshop on education on computing*, S/P.

Flores Cueto, J. J. (25 de enero de 2021). *La Web 2.0 y las herramientas de colaboración y participación*: https://www.usmp.edu.pe/publicaciones/boletin/fia/info68/web2.pdf

Lucero, & M, M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-21.

Minervini, M. A. (31 de junio de 2005). *La Infografía como recurso didáctico.* https://www.redalyc.org/pdf/819/81985906.pdf

Pedro, C. (25 de enero de 2021). *Aplicaciones Educativas de la Web 2.0*. http://webs.uvigo.es/pcuesta/enlaces

ACTITUDES AMBIENTALES EN LOS UNIVERSITARIOS COMO HERRAMIENTA PARA DISMINUIR LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL.

Dra. Catalina Vargas Ramos

Universidad Autónoma De Tamaulipas. Docente-Investigador

cvargasr@docentes.uat.edu.mx

ORCID: 0000-0001-5001-1128

MGA. Maria Guadalupe Martinez Treviño

Docente. Universidad Autónoma De Tamaulipas

mgmtrevino@docentes.uat.edu.mx

ORCID:0000-0002-7236-2911

Dr. Alan León González Almaguer

Universidad Autónoma De Tamaulipas. Docente

aleona@docentes.uat.edu.mx

ORCID: 0000-0001-9786-1736

RESUMEN

La recuperación y protección del medio ambiente es un reto que enfrenta nuestra sociedad, por lo que es necesario comprender no solo los fenómenos físicos que causan el problema si no también reconocer y acentuar las determinantes sociales que causan el comportamiento ambiental, ya que es el responsable de determinar las creencias, actitudes y valores ambientales, que por medio de la Educación Ambiental, adquieran conciencia, aprendan valores, comportamientos, conductas y herramientas como las actitudes ambientales. Por lo que el objetivo de esta investigación es conocer el nivel de actitudes ambientales de los Universitarios que servirá como herramienta para disminuir la problemática ambiental. El instrumento utilizado fue el de Children´s Attitudes Toward the Environment Scale, y se aplicó a 150 universitarios, con un rango de edad entre los 18 a 25 años, de ambos géneros. Los resultados encontrados fueron un porcentaje mayor en el nivel de actitudes ambientales medio, por lo que es importante seguir fortaleciendo las actitudes ambientales por medio de la Educación Ambiental para que los estudiantes puedan aportar soluciones ante la problemática existente.

Palabras Clave: Educación Ambiental, Actitudes ambientales, Problemática ambiental, Comportamiento ambiental, Valores ambientales.

ENVIRONMENTAL ATTITUDES IN THE UNIVERSITY AS A TOOL TO DECREASE ENVIRONMENTAL PROBLEM

ABSTRACT

The recovery and protection of the environment is a challenge facing our society, so it is necessary to understand not only the physical phenomena that cause the problem, but also to recognize and accentuate the social determinants that cause environmental behavior, since it is responsible to determine environmental beliefs, attitudes and values, that through Environmental Education, acquire awareness, learn values, behaviors, behaviors and tools such as environmental attitudes. Therefore, the objective of this research is to know the level of environmental attitudes of the University students that will serve as a tool to reduce environmental problems. The instrument used was the Children's Attitudes Toward the Environment Scale, and it was applied to 150 university students, with an age range between 18 to 25 years, of both genders. The results found were a higher percentage in the level of average environmental attitudes, so it is important to continue strengthening environmental attitudes through Environmental Education so that students can provide solutions to the existing problem.

Key Words: Environmental Education, Environmental attitudes, Environmental problems, Environmental behavior, Environmental values.

INTRODUCCIÓN

Actualmente la recuperación y protección del medio ambiente es uno de los desafíos más grandes a los que se enfrenta nuestra sociedad, sin embargo el gobierno desempeña un papel importante, ya que este ha asumido gran parte de esta tarea, por medio del establecimiento de normas y políticas públicas que ayuden a regular de una u otra manera los impactos ambientales negativos de la sociedad, así mismo se ha dado a conocer que estos esfuerzos hasta la fecha han sido insuficientes, ya que no ha existido una transformación social, que a su vez vaya encaminada a la responsabilidad con el ambiente. Por lo que, para poder hacer frente a los problemas ambientales y al reforzamiento de las políticas ambientales es necesario poder comprender no solo los fenómenos físicos que causan el problema, sino también reconocer y acentuar las determinantes sociales que causan las actitudes ambientales (Ministerio del medio ambiente, 2013).

Las cuales se pueden transmitir por medio de la Educación Ambiental, ya que se pueden adquirir en los individuos la conciencia, valores, comportamiento, conductas y actitudes ambientales, pensando en el medio ambiente como un todo, no solo en aspectos naturales, sino en los económicos, sociales, morales, políticos, etc.; para dar un enfoque transdisciplinario, y poder tener una forma equilibrada para aportar soluciones, por medio de experiencias con el medio ambiente. (Martínez, 2010).

Educación ambiental

La Educación Ambiental inicia en “la revolución industrial”, con la química, el petróleo, eléctrica y el acero, ya que se genera un desarrollo económico, por consecuencia entre los años sesenta y setenta inicia el movimiento ecologista, debido al deterioro ambiental que se presentó por consecuencia del progreso económico, obligando a reuniones con diferentes expertos en temas ambientales, como en 1970 en el Club de Roma, donde se generó un informe titulado, “los Límites del crecimiento”, donde se tocaron temas como las principales consecuencias de la industrialización, el aumento de la población, que conlleva el uso excesivo de recursos naturales, por lo tanto, la contaminación ambiental. (Pita, 2016)

Pero no fue hasta 1972 en la Conferencia de las Naciones Unidas en Estocolmo, Suecia (Vargas, Vázquez, Gutiérrez, Vargas & Fernández, 2010), en donde plantean que el crecimiento, el desarrollo y la protección al medio ambiente (Vargas, Vázquez, Gutiérrez, Medellín & Velázquez, 2012), se debe de tener en equilibrio en el planeta. (Moreno, 2008).

Sin embargo, no es hasta 1975 con el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), donde se da como posible solución a la problemática ambiental, a la educación; la importancia de planificar, coordinar investigación y la formación a docentes principalmente en temas ambientales. (Moreno, 2008)

Pero en 1984, se observa que no es suficiente y se crea la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo, el cual tuvo como objetivo realizar un informe sobre lo que estaba pasando y un avance del desarrollo del medio ambiente y proponer acciones precisas para afrontar esa situación. (Cantú, 2015).

Sin embargo, es hasta 1987 en Moscú, donde se define el concepto de Educación Ambiental, como un proceso en el cual los individuos y las comunidades puedan adquirir conciencia de su medio y así comprender los conocimientos, por medio de valores y actitudes que determinen la capacidad de actuar individual o colectivamente en la resolución de los problemas ambientales existentes y evitar los problemas del futuros (Moreno, 2008), que a través de la Declaración sobre el Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada en 1992, se escriben los 27 principios enfocándose en temas del medio ambiente como agua, alimentos, economía verde, energía (Cantú, 2015), además que el desarrollo humano se enfoque hacia algo más sostenible, que el ser humano entienda la integración que debe de tener la economía, la política, la educación y los valores, ya que el deterioro ambiental se tiene que resolver primeramente por los valores y/o actitudes de la población y después por lo político, económico o tecnológico (Puente, Rodríguez & López, 2012), estos principios fueron agregados en el documento llamado Agenda 21, y se vieron las bases fundamentales del “desarrollo sustentable”, que es utilizar las necesidades del presente pero sin afectar las necesidades de las futuras generaciones. (Cantú, 2015).

Pero no fue hasta el 2002 en Johannesburgo, Sudáfrica en donde se llevó a cabo la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sustentable, que tuvo como objetivo buscar estrategias para resolver la problemática ambiental para alcanzar una mejor calidad de vida y poder satisfacer las necesidades básicas como los alimentos, agua, saneamiento, energía y agua, pero siempre cuidando los recursos naturales para llegar a un desarrollo sustentable, que a su vez se recomienda en la Asamblea General de las Naciones Unidas que se cuide el tema de la educación, por lo que se declara el Decenio de la educación en 2005-2014, donde se invita a los gobiernos de todos los países a incitar a la sociedad al cuidado del medio ambiente y proponer planes en materia de la educación ambiental (Cantú, 2015), ya que puede ser también una alternativa para promover el desarrollo sustentable, ya que en él se deben de agregar estrategias para que la población puede tener una armonía con la naturaleza, pero indicando que cuidar el medio ambiente, no significa solo conservarlo tal como está, sino respetarlo y hacer que se mantenga para las futuras generaciones. (Puente, Rodríguez & López, 2012) Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), menciona que sea por medio de los planes de estudio, ya que podrán ser los encargados de fomentar la enseñanza y el aprendizaje en materia de educación hacia el desarrollo sostenible e incorporar los contenidos a la reforma educativa para fortalecer los sectores sociales y productivos (Cantú, 2015), en donde se proponga un modelo educativo con una visión de cultura, valores y principios y su unión con las diferentes aspectos de la vida. Este modelo debe de incorporar tres aspectos: el pedagógico, el filosófico y las estrategias; teniendo una coherencia entre ellos para poder fomentar el desarrollo hacia una educación formal y no formal. (Puente, Rodríguez & López, 2012).

Actitudes ambientales

Las actitudes ambientales, definidas en la psicología ambiental son: ¨*los sentimientos favorables o desfavorables que se tienen hacia alguna característica del medio o hacia un problema relacionado con él*¨, por otro lado, Miranda (2013), dice que Taylord y Todd, la definieron como ¨*un determinante directo de la predisposición hacia acciones a favor del medio*¨. (2013, p.99) Sin embargo, para Espejel & Flores (2012) las actitudes ambientales son opiniones que se pueden tener en relación a la protección del ambiente y conservar los recursos, estas acciones pueden influir en el comportamiento ambiental que realizan las personas en forma individual o colectiva a favor o en contra para el cuidado del medio ambiente ¨- desde este punto de vista, surgen diversos modelos teóricos en relación a las actitudes, creencias, intención conductual y conducta que pretenden explicar y describir la realización de conductas responsables con el medio ambiente (Álvarez & Vega, 2009) y así poder establecer un empoderamiento del sentimiento de pertenecía con el entorno, en relación a las actitudes ambientales, el comportamiento, la posibilidad de influencia y el control de conductas colectivas e individuales, para tener mayor posibilidad de que la problemática ambiental disminuya. (Camacho & Jaimes, 2016).

Las actitudes ambientales se dividen en tres categorías: afectivo, cognitivo y conductual (Pérez, José & Pérez- Manzano, 2018), las cuales determinan lo que sienten, lo que piensan y la predisponían a poder decir lo que sienten y piensan. (Carballo, Maldonado & Salmerón, 2018) .

Por lo que es importante que como sociedad se conozca que muchos de los problemas que actualmente se presentan en el área de la salud están estrechamente relacionados con factores ambientales y que las soluciones implican ya sea directa o indirectamente el cambio de actitudes y estilos de vida de las personas es por ello saber y educar a la sociedad sobre la importancia de los problemas ambientales y poder solucionarlos. (Vargas, Medellín, Vázquez & Gutiérrez, 2011).

Ya que estos problemas ambientales son más evidentes en nuestra vida, como la disminución de la capa de ozono, el efecto invernadero, la desaparición de especies, el agotamiento de los recursos, la contaminación, el smog, entre otros. (Moreno, 2008).

Sin embargo, existen teorías que estudian las actitudes ambientales, como: La teoría de la Acción Razonada, La teoría del comportamiento planificado y el modelo de Valores – Creencias – Normas.

La teoría de la Acción Razonada fue ampliada por la Teoría del comportamiento planificado, que tarta de observar al sujeto a estudiar, debido a las limitaciones de la primera teoría, ya que los sujetos no tenían controles voluntarios sus conductas, no sabían si aceptar o rechazar cual propuesta.

La teoría del comportamiento planificado fue elaborada para predecir y explicar el comportamiento de los individuos, pero con variables específicas como la actitud, normas e intenciones, pero se adiciona una nueva variable como la percepción, que trata de la facilidad o dificultad para llevar a cabo un comportamiento, sumando la experiencia adquirida ya sea positiva como negativa.

Modelo de valores – Creencias – Normas, este modelo se divide en tres categorías: creencias, evaluadas a través de un paradigma ecológico y la conciencia de la responsabilidad del individuo; valores, los cuales se dividen en altruistas, biosférico y egoístas; y por último las normas personales, las cuales obligan al individuo a actuar por obligación y conducir a un comportamiento, pero además se incluyen costos y beneficios para llevar a cabo los comportamientos ambientales, como: la conservación del agua, el ruido, biodiversidad, recursos naturales, conservación de la energía, residuos, entre otros. (Carballo, Maldonado & Audencia, 2018).

Por lo que el comportamiento, se puede llevar a la afirmación y modificación de una actitud, ya que las actitudes no son innatas y pueden ser modificadas a lo largo de la vida y esto como resultado de la vida diaria y la adquisición de conocimientos. (Carballo, Maldonado & Audencia, 2018).

Sin embargo, las investigaciones que se han realizado de diferentes autores como Espejel & Castillo (2008) mencionan que la manera para poder lograr que los estudiantes y la comunidad en sí, pueden fortalecer el cuidado hacia el medio ambiente, y con ello las actitudes ambientales positivas es a

través del involucramiento con proyectos y temas ambientales, así como con estrategias que pueden sensibilizar de una u otra manera a los individuos para que adquieran estas herramientas que los doten de habilidades prácticas y así incidir de manera responsable sobre el medio ambiente que los rodea.

A su vez, Melero, Hernández, Favela & Ojeda (2013) en su estudio de actitudes y conductas ambientales en el manejo de residuos sólidos en una Institución Educativa de educación Superior, aplicaron un instrumento el cual media actitudes, creencias y valores ambientales a una población de 25 personas, las cuales reportaron tener una aceptación media – baja.

Pero, Jacinto & Rodríguez (2009) midieron las actitudes y comportamientos ambientales en Enfermería de una Universidad Pública del Norte del Perú a una muestra de 143 estudiantes, los cuales el instrumento tiene entre 8 y 12 ítems, encontrándose que los alumnos de enfermería tienen un interés elevado por el ambiente a lo que se refiere por la preocupación por la contaminación, además muestra alto niveles de compromiso verbal para informar a las personas la importancia y efectos de los problemas ambientales.

De igual manera, Amérigo, García & Córtes (2017), en su estudio Análisis de actitudes y conductas pro-ambientales: un estudio exploratorio con una muestra de estudiantes universitarios brasileños, aplicaron un instrumento que media las actitudes y comportamientos ambientales ; siendo, 1)eficiencia energética y gestión de recursos; 2) gestión de residuos; 3) consumo ecológico , y fue aplicado a una muestra de 250 estudiantes, todos matriculados en la Administración de Empresas en una universidad privada en Sao Paulo, Brasil, siendo el 58% mujeres, encontrando como resultado la necesidad de tener enfoques multidimensionales, dando como propuesta mayor retroalimentaciones a los estudiantes sobre temas ambientales, para así elevar el interés hacia el medio ambiente.

Aunque Vargas, Maldonado, Cruz & Aguilar (2012), en su estudio actitudes y comportamientos ambientales en estudiantes de Psicología y de Arquitectura en la Ciudad de Oaxaca, México, en donde aplicaron el instrumento EAPA para medir las actitudes pro – ambientales y el CCA para medir el comportamiento ambiental y fue aplicado a una muestra de 20 estudiantes de psicología y 20 estudiantes de arquitectura, con un rango de edad entre los 18 y 27 años, encontrando que en las actitudes pro ambientales se tiene un porcentaje de 60% en Psicología en el nivel de adecuadas y el 55% en el nivel de inadecuadas con el 55%, y de acuerdo al comportamiento ambiental se tiene que el 100% se encuentra en la carrera de arquitectura en el nivel de inadecuada y el 65% en la carrera de psicología en el mismo nivel, concluyendo que se puede tener actitudes ambientales, pero eso no quiere decir que su comportamiento cambiara hacia algo más positivo, por lo que no hay correlación entre estas dos variables, lo que sugieren es agregar la materia de psicología ambiental, debido a la falta de valores socio ambientales que presenta la población analizada.

Por lo que el estudio de las actitudes es muy interesante, debido a la influencia de la conducta de la población, y lo hace más interesante en los jóvenes, debido a que es más fácil de poder

modificar o adecuar hacia algo más positivo hacia el medio ambiente (Pérez, José & Pérez- Manzano, 2018), por eso la importancia de conocer el nivel de actitudes ambientales de los universitarios la cual servirá herramienta para disminuir la problemática ambiental, y así crear conciencia para dar soluciones a la problemática existente.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una metodología de investigación, tipo descriptiva - cuantitativa, y fue aplicada a una muestra aleatoria conformada por 150 alumnos del nivel universitario, siendo estos el 42% mujeres y 58% hombres, de ambos turnos y en un rango de edad de 18 a 25 años.

El tiempo de contestación del instrumento fue de entre 15 a 20 minutos y una vez aplicada analiza la base de datos en el paquete estadístico SPSS versión 22.

El instrumento utilizado mide las actitudes ambientales y fue usado anteriormente por Smith-Sebasto y Semrau (2004) el Children´s Attitudes Toward the Environment Scale [CATES] y diseñado por Musser y Malkus (1994), el cuál consta de 25 ítems evaluados por una escala tipo Likert, que va desde 5-1 siendo de mayor a menor actitud ambiental respectivamente, por lo que sus resultados pueden variar desde 25 a 125 puntos. El instrumento contempla elementos para la actitud tanto comportamental, afectivos como cognitivos y contiene una confiabilidad de α =0.70.

El instrumento identifica las actitudes ambientales en cinco temas ambientales, como:

*La conservación del medio ambiente, con relación a medidas y acciones que toman para cumplir con ello.

*Reciclaje, que va encaminado en primera instancia a conocer si lo realizan y que consecuencias o atribuciones se cree que tenga esta acción en el medio ambiente.

*Derechos/Protección de los animales, atribuido al conocimiento y sensibilización que se tengan sobre este tema.

*Apreciación de la naturaleza, encaminado a la manera de como la sociedad colabora y aporta a la naturaleza por medio de sus acciones.

*Contaminación, atribuida a la manera en que las acciones y conductas de la sociedad favorecen o erradican la contaminación.

Y de acuerdo con su rango del nivel de actitudes ambientales, se tiene: (ver tabla 1).

Tabla 1.-

Rango del nivel de actitudes ambientales

Nivel de Actitud Ambiental	Rango
Alto	81-125
Medio	41-82
Bajo	25-42

RESULTADOS

De acuerdo al objetivo de esta investigación, se observa que los universitarios tienen una actitud ambiental alta con el 38%, una actitud ambiental media con el 44% y por último una actitud ambiental baja con el 18% (Ver tabla 2)

Tabla 2.-

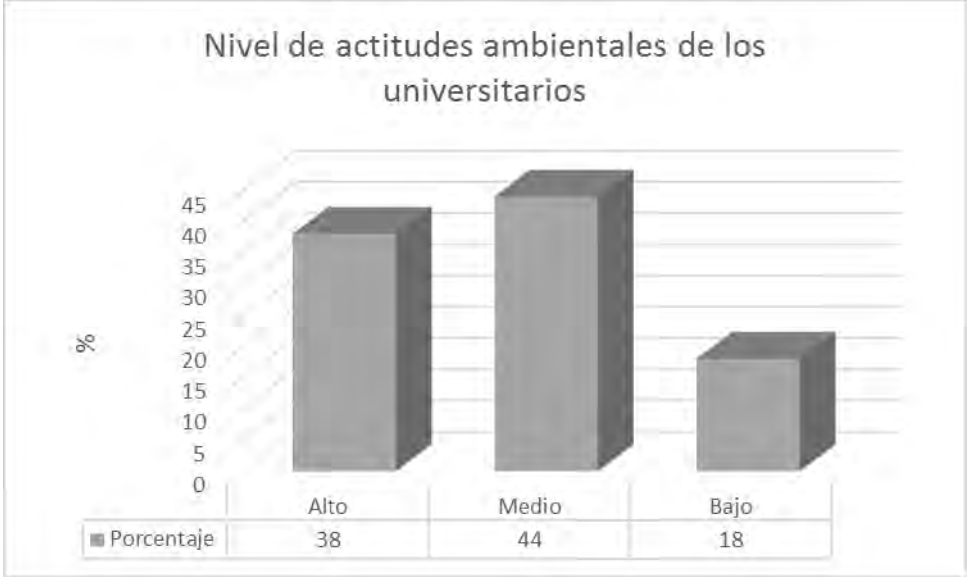
Nivel de actitudes ambientales de los universistarios.

Nivel de actitud ambiental	Frecuencia	Porcentaje
Alto	57	38
Medio	66	44
Bajo	27	18
Total	150	100

En la siguiente gráfica se puede observar de una mejor manera el nivel de actitudes ambientales de los universitarios (Gráfica 1)

Gráfica 1.-

Nivel de actitudes ambientales de los universitarios.



Por otro lado siempre es importante poder correlacionar los resultados con las diferentes variables sociodemográficas, por lo que al realizar una comparativa entre el género de los universitarios, se pudo observar que el porcentaje mayor, lo obtuvo el género femenino en el nivel de actitud ambiental media con el 61% y el género masculino obtuvo el 26% y respecto al porcentaje menor, se obtuvo en el nivel de actitudes ambientales baja con el 9% y 18% del género femenino y masculino respectivamente. (Ver tabla 3).

Tabla 3.-

Nivel de actitudes ambientales respecto al género.

Nivel de Actitudes	Femenino Frecuencia/Porcentaje	Másculino Frecuencia/Porcentaje	Total Frecuencia/Porcentaje
Alta	32/56	25/44	57/100
Media	40/61	26/39	66/100
Baja	9/33	18/67	27/100
Total	81/54	69/46	150/100

En cuanto al turno matutino y vespertino se encontró que en el turno matutino el nivel de actitudes ambientales está en el nivel alta con el 68%, mientras que en el turno vespertino se obtuvo el 59%, sin embrago las actitudes ambientales bajas en el turno matutino se encontraron, con porcentaje de 32% y el vespertino en este rubro obtuvo 41% (Tabla 4).

Tabla 4.-

Nivel de actitudes ambientales respecto al turno.

Nivel de actitudes ambientales	Turno matutino (%)	Turno vespertino (%)
Alto	8	14
Medio	60	45
Bajo	32	41
Total	100	100

Así mismo, relacionando el nivel de actitudes ambientales con los rangos de edad se pudo notar que la tendencia en el nivel de actitudes ambientales media en un rango de edad de 18 años con el 16% y prevaleciendo este nivel en todas las edades con el 44%. (Tabla 5).

Tabla 5.-

Nivel de actitudes ambientales con relación al rango de edad.

Nivel de actitudes ambientales	18 años	19 años	20 años	21 años	22 años	23 años	24 años	25 años	Total
Alto	10 %	6 %	2 %	5 %	3 %	5 %	4 %	3 %	38 %
Medio	16 %	5 %	3 %	6 %	2 %	6 %	5 %	1 %	44 %
Bajo	7 %	4 %	2 %	0 %	1 %	1 %	3 %	0 %	18 %
Total	33 %	15 %	7 %	11 %	6 %	12 %	12 %	4 %	100%

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En los resultados obtenidos se puede observar que el nivel de actitud ambiental de los universitarios es de “medio”, ya que presentan el porcentaje mayor con el 44%, acercandose casi a la media.

De acuerdo al género se observa que el género femenino se tiene un porcentaje mayor en el nivel de actitud ambiental media con el 61% a comparación del género masculino con el 39%, en el nivel de actitud alta en el género femenino con el 52% y en el género masculino con el 48% y por ultimo el nivel de actitudes ambientales baja, se tiene que el género femenino cuenta con el 33% y el género masculino con el 67%, siendo este el más alto respecto al género.

Sin embargo, si se obsera el turno,se tiene que en el turno matutino se cuenta con un nivel de actitud ambiental medio con el 60%.

Y respecto a la edad, se tiene que la edad de 18 años se tiene un porcentaje mayor en el nivel de actitud ambiental medio con el 16%, aunque en este rango de edad es dnde se observan los porcentajes mayores con el 10% en el nivel de actitudes ambientales alto y con el 7% en el nivel de actitudes bajo con el 7%, viendo que es el porcentaje mayor se encuentra en este rango de 18 años con el 33%.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo a los resultados encontrados en las diversas investigaciones, se tiene que los alumnos muestran conductas ambientales medio bajas independientemente de lugar donde fue tomada la muestra y como menciona Vargas, Maldonado, Cruz & Aguilar (2012), se puede tener actitudes pero no comportamiento para realizar las acciones en beneficio del medio ambiente, que al igual que este estudio donde manifiestan niveles de actitudes ambientales medio y alto en su mayoría de su porcentaje, no significa que los estudiantes se comprometerán a cuidar el planeta, sino que se tiene que involucrar en proyectos ambientales así como lo menciona Espejel & Castillo (2008).

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación se puede notar que la población estudiantil en el nivel universitario, cuentan con actitudes ambientales en el nivel medio ya que los porcentajes que en esta se obtuvieron fueron predominantes en este nivel, así mismo se debe considerar que para fortalecer las actitudes ambientales es indispensable establecer a la Educación Ambiental como una herramienta capaz de dotar a los estudiantes con habilidades y pensamientos positivos hacia el medio ambiente ya que en estos niveles es fundamental y hasta se podría considerar como posible solución ante los problemas ambientales, si a esto se le añade la impartición de temas ambientales en todos los niveles educativos, no dejarlo como una ciencia aislada sino multidisciplinar para profundizar y formen herramientas capaces de cuidar al medioambiente. Y se les invite a participar en proyectos ambientales como lo menciona Espejel & Castillo (2008), tales como la separación de basura, reciclaje de pet, aluminio y papel, así como también programas de concientización para crear un vínculo con la naturaleza de tal manera que logren sensibilizarse, y aumenten los valores, como el amor, respeto, entre otros ya que será el legado que se dejará a las futuras generaciones.

RECOMENDACIONES

Se recomienda seguir fomentados temas ambientales a los estudiantes, ya que estos harán que se involucren y vean la problemática más de cerca, creando conciencia entre ellos y puedan dar propuestas a posibles soluciones o mejoras en el planeta para poder crear un equilibrio entre hombre. Naturaleza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, P., & Vega, P. (2009). ¨Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental¨, *Revista de Psicodidáctica,* Vol. 14 (2). pp. 245-260. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/175/17512724006.pdf

Amérigo, M., García, J., & Córtes, P. (2017). ¨Análisis de actitudes y conductas pro-ambientales: Un estudio exploratorio con una muestra de estudiantes Universitarios Brasileños¨, *Revista Ambiente & Sociedad. Vol. XX.*(3). pp. 1-20. Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/asoc/v20n3/es_1809-4422-asoc-20-03-00001.pdf

Barreto, C., & García, A. (2015). ¨Actitudes Pro Ambientales en los niños y niñas de sexto grado. Un aporte a la Educación Ambiental en el Colegio Kimy Pernia Domicó IEDJM¨, *Memorias del VIII, Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. III Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología.* Edición Extraordinaria. pp. 771-784. DIO: https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0bio-grafia771.784

Carballo, A., Maldonado, R. & Salmerón, A. (2018). Análisis de los factores asociados al comportamiento ambiental responsable en estudiantes del Instituto Tecnológico de Acapulco, Gro. Disponible en: http://ru.iiec.unam.mx/4258/1/1-Vol2_Parte1_Eje3_Cap3-133-Carballo-Maldonado-Salmeron.pdf

Camacho, D., & Jaimes, N. (2016).¨Relación entre actitudes y comportamientos ambientales en estudiantes de enfermería¨, *Luna Azul, Vol. 43* .pp. 1-13. Disponible en: http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n43/n43a15.pdf

Cantú, P. (2015). ¨De Estocolmo a Río +20¨, *Revista Sustentabilidad ecológica. Asceso al desarrollo Sustentable. Ciencia UANL. Vol. 18*(75). pp. 33- 39. Disponible en: http://eprints.uanl.mx/8239/1/Documento5.pdf

Espejel, A. & Castillo, M. (2008). ¨Educación Ambiental para el nivel medio superior: propuesta y evaluación¨ *Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 2*(46). pp. 1-11. Disponible en: file:///C:/Users/pc1/Downloads/2299Espejelv2%20(1).pdf

Espejel, A. & Flores, A. (2012). Educación ambiental escolar y comunitaria en el nivel medio superior, Puebla – Tlaxcala, México. *Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 17*(55). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000400008

Jacinto, M., & Rodríguez, C. (2009). ¨Actitudes y comportamientos ambientales en estudiantes de Enfermería de una Universidad Pública del Norte del Perú¨ *Revista Perú Med Exp Salúd Pública. Vol. 26* (3). pp. 338-342. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v26n3/a12v26n3.pdf

Martínez, R. (2010). ¨La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual¨, *Revista Electrónica Educare*. Vol. 14(1). pp. 97-111. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419010.pdf

Melero J., Hernández D., Favela H., & Ojeda S. (2013) ¨Actitudes y conductas ambientales en el manejo de residuos sólidos en una IES¨, *REDISA.* pp.1-6. Disponible en: http://www.redisa.net/doc/artSim2013/EducacionDeResiduosSolidos/Actitudes%20y%20Conductas%20Ambientales%20RS.pdf

Ministerio del Medio Ambiente. (2013). Comportamiento Ambiental de la Ciudadanía. *Gobierno de Chile.* Santiago Ch. pp. 1-263. Disponible en: http://www.mma.gob.cl/1304/articles-55920_AnexoE.pdf

Miranda, L., (2013). ¨Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales¨ *Vol. 8*(2). pp. 94-105. Disponible en: http://www.scielo.org.co/pdf/pml/v8n2/v8n2a10.pdf

Moreno, F. (2008). ¨Origen, concepto y evolución de la educación ambiental¨, *Revista Innovación y Experiencias educativas*. Nº13. pp. 2-10. Disponible en:

https://www.researchgate.net/profile/Luisa_Paz_Montes/publication/273476017_Desarrollo_conceptual_de_la_educacion_ambiental_en_el_contexto_colombiano/links/57fd59e808ae406ad1f3d102/Desarrollo-conceptual-de-la-educacion-ambiental-en-el-contexto-colombiano.pdf

Pérez,D., José, A. & Pérez-Manzano, A. (2018). Actitudes ambientales al final de la ESO. Un estudio diagnóstico con alumnos de Secundaria de la Región de Murcia. *Revista Eurika sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. Vol. 15*(3). Disponible en: http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/6782/Tesis_59550.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Puente, E., Rodríguez, A. & López, E. (2012). Modelo de educación ambiental para el desarrollo sustentable de comunidades rurales del trópico húmedo. *Revista Educación Ambiental.* Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5305260.pdf

Pita, L. (2016). ¨Línea de tiempo: Educación Ambiental en Colombia¨ *Revista Praxis. Vol. 12.* pp. 118-125. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5907243.pdf

Rivera, M., & Rodríguez, C., (2009). “Actitudes y comportamientos ambientales en estudiantes de Enfermería de un aUniversidad Pública del Norte del Perú”, *Revista Perú Med Publica,* Vol. 26 (3). pp. 338-.342, http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiOp5rhop_QAhXIy4MKHQS2Db0QFggnMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.org.pe%2Fpdf%2Frins%2Fv26n3%2Fa12v26n3.pdf&usg=AFQjCNECmDWmruXg7KYPaTSqGwpjSopW8Q&sig2=sXCDwFgnb3bHJgEV_oBr1w

Vargas, J., Maldonado, M., Cruz, M., & Aguilar, J, (2012). ¨Actitudes y comportamientos ambientales en estudiantes de Psicología y de Arquitectura en la Ciudad de Oaxaca, México.*Centro Regional de Investigación en Psicología*, Volumen 6 (1). pp. 7-12. Disponible en;

http://www.conductitlan.org.mx/11_psicologiaambiental/Materiales/A_Actitudes%20y%20comportamientos%20ambientales%20en%20estudiantes%20de%20Oaxaca.pdf

Vargas, C., Medellín, J, Vázquez, L., & Gutiérrez, G., (2011), ¨Actitud ambiental en estudiantes del nivel superior¨, *Revista Luna Azul.* (33). pp. 31-36

Disponible en**:** http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a04.pdf

Vargas, C., Vázquez, L., Gutiérrez, G., Medellín, J., & Velázquez, Y., (2012), ¨Cambio de Actitudes Ambientales en estudiantes de nivel superior ante el impacto de la asignatura de desarrollo sustentable¨ *Revista universitaria de investigación y Dialogo académico*. Volumen 8 Nº 2. pp. 47-59 Disponible en: http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000153.pdf

Vargas, C., Vázquez, L., Gutiérrez, G., Vargas, M., & Fernández, M., (2010). Conciencia ambiental en estudiantes de Enfermería Básica. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, Vol. 6, No. 3. P.p.18-28 Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/49606938_CONCIENCIA_AMBIENTAL_EN_ESTUDIANTES_DE_ENFERMERIA_BASICA

Vargas, C., Vázquez, L., Gutiérrez, G., Peralta, E., & Gil, H., (2014). Actitud Ambiental en estudiantes del Nivel Superior. *Revista Digital Sociedad de la Información.* N° 45 pp. 1-8. Disponible en: file:///C:/Users/Admin/Downloads/actitud%20ambiental%20en%20estudiantes%20del%20Nivel%20Superior%202014%20(1).pdf

ANÁLISIS DEL USO DE APLICACIONES VIRTUALES EN LAS UNIVERSIDADES EN ÉPOCA DE COVID-19.

Eugenia Fernández Martín
Universidad de Málaga
Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar
eugeniaf@uma.es

Lourdes Aranda
Universidad de Málaga
Profesora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
https://orcid.org/0000-0002-6605-8454
maragar@uma.es

RESUMEN

Debido al confinamiento provocado por la declaración de la pandemia por COVID-19, las universidades se ven obligadas a transformar la docencia presencial a la docencia virtual. Lo inesperado e imprevisible de esta situación sin precedentes, ha generado un aluvión de investigaciones y aportaciones científicas al respecto. Ante ello, se asume la necesidad de hacer el presente trabajo de revisión teórica, incidiendo en el estudio de las aplicaciones informáticas más utilizadas en la universidad durante la época de la COVID-19. Estos recursos resultan ser las redes sociales, las plataformas de Internet y determinadas aplicaciones, como se desarrolla en el trabajo completo. Concretamente, la comunidad universitaria se ve obligada a organizar la docencia a través de dichas herramientas *on line*, donde las clases se imparten de forma sincrónica. Esta situación ha hecho que tanto el profesorado como el alumnado se forme súbitamente en la utilización de instrumentos en línea, además de las plataformas oficiales que anterior a la pandemia ya se usaban para planificar y organizar las asignaturas en la docencia, como es el campus virtual. Como conclusión de este estudio, hay que admitir que son muchos los trabajos que señalan la efectividad del uso de estas aplicaciones digitales, y por ello, podríamos considerar que seguirán utilizándose cuando se vuelva a las aulas universitarias pasada la época de la COVID-19.

Palabras clave: COVID-19, Plataforma Virtual, TIC, Universidad.

ANALYSIS OF THE USE OF VIRTUAL APPLICATIONS IN UNIVERSITIES DURING COVID-19.

ABSTRACT

Due to the confinement caused by the declaration of the COVID-19 pandemic, universities are forced to transform face-to-face teaching to virtual teaching. The unexpected and unpredictable of this unprecedented situation, has generated many research and scientific contributions. For that, this paper about theoretical review work is necessary, focusing on the study of the virtual applications most used in the university during COVID-19. These resources are social networks, virtual platforms and certain applications. Specifically, the university community needs to organize teaching through virtual applications, where classes are taught synchronously. This situation has meant that both teachers and

students are learning in the use of virtual tools swiftly, in addition to the virtual platforms that were already used before the pandemic to plan and organize teaching subjects, such as campus virtual. In conclusion, there are many works, which indicate the effectiveness of the use of these virtual applications, and therefore, we could consider that they will continue to be used when we return to university classrooms after COVID-19.
Keyword: COVID-19, Virtual Platform, ICT, University.

INTRODUCCIÓN

El uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza ha sido una constante en los estudios relacionados con la innovación en educación para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Romero, et al., 2017; Ruíz, 2019; Odette y Valentiluz, 2017; Muñoz-Carril, 2015; Luque, y Vallejo, 2017; De Carrillo, y Choquet, 2016), así como para adecuarse a las exigencias en materia de formación en Educación Superior (Fernández-Martín y Aranda, 2019; Faura *et al*., 2017; Cabero-Almenara-Almenara, Fernández-Botanero, 2016), y a las peculiaridades de cada una de las personas implicadas en el proceso de formación (García y López, 2012; Cabero- Almenara *et al*., 2016).

En este sentido, destaca el uso de aplicaciones virtuales para completar la labor docente y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como es la implementación de redes sociales en línea (León de Mora, 2010; Marín, y Cabero, 2019), por ejemplo, la utilización de *Facebook* (Heredia *et al*., 2018) en un contexto formal de enseñanza. Específicamente, en Educación Superior, destaca la utilización de estas aplicaciones (Rodríguez, et al., 2017), destacando el uso de *Twitter* (López, 2019), *Whatsapp* (Suárez, 2017), y videoconferencias (Pinos 2018).

De hecho, autores como Gómez-Hurtado, García-Prieto et al., (2018) consideran varias premisas en la relación de los procesos docentes y las redes sociales:

> En primer lugar, las redes sociales permiten al docente aumentar la actividad e implicación de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (espacio familiar). En segundo lugar, se percibe una valoración positiva por parte del alumnado en cuanto al uso de las redes en el aula, aunque reconocen la existencia de ventajas e inconvenientes. En tercer lugar, se presentan como una alternativa en la construcción del conocimiento y el aprendizaje social generando, inclusive, favoreciendo la creación de comunidades de aprendizaje. En cuarto lugar, se les puede considerar un complemento fundamental para la docencia presencial y virtual, pero necesitan de estrategias didácticas para un correcto desarrollo. (p. 101-102)

Las redes sociales en la docencia

Además del uso de las aplicaciones virtuales para apoyar la labor docente, la utilización de ciertas herramientas virtuales, como la implementación de redes sociales en línea en los procesos formativos en la universidad, ha sido un recurso igualmente beneficioso.

Según Celaya, 2008, citado en Hutt-Herrera, 2012, señala que: “Las redes sociales son lugares en Internet donde las personas publican y comparten todo tipo de información personal y profesional con terceras personas, conocidas y absolutamente desconocidas” (p. 123).

En este sentido, se ha redescubierto el uso de nuevos contextos que anteriormente no se contemplaban en el ámbito educativo, apoyados en la tecnología que ofrece Internet (Luque y Vallejo, 2017; Pinos-Castillo, 2018), como es la utilización, no solo de redes sociales (Chávez, 2015; León de Mora, 2010; Marín y Cabero, 2019; Rodríguez *et al*., 2017; Suárez-Lantarón, 2017), como *Facebook* (Heredia et al., 2018), sino también de mensajería instantánea como *WhatsApp* (Suárez-Lantarón, 2017), en el ámbito de la universidad y en un proceso formal de enseñanza y aprendizaje.

La utilización de estos recursos virtuales, que solían contemplarse como un apoyo más para el desarrollo de la labor docente (Marín y Cabero, 2019; Rodríguez *et al*., 2017; Ruíz, 2019), se han convertido en un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje (López, 2019; Odetti y Valentiluz, 2017) en sí mismo. Estas herramientas cobran un papel protagonista en la formación del alumnado en época de COVID-19, debido a los largos periodos de confinamiento que fueron -y siguen siendo- impuestos en todo el mundo. Asimismo, la capacidad de adaptación de estos medios (Hernando, 2015; Faura, Martín y La Fuente, 2017; López-Pérez, 2019) a todas las situaciones y personas implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ha supuesto que la docencia universitaria no se congelase en el tiempo, y ha facilitado poder avanzar en la formación del estudiantado. Específicamente, la capacidad de estos recursos de poner en contacto al alumnado facilitando el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo y colaborativo (Chávez, 2015; León de Mora, 2010; López, 2019), así como el apoyo interpersonal del grupo clase, ha supuesto una nueva manera de enfocar la educación formal sin precedentes. Incluso el aprendizaje significativo en red se ha visto potenciado por la implementación de estos recursos virtuales (Manresa y Margallo, 2016; Romero *et al*., 2017).

Ahora bien, el apropiado uso y aplicación de estos novedosos recursos a una formación universitaria de calidad deben contar con la ineludible y correcta formación del profesorado (Cejas, 2018) en la tecnología y su empleo en educación.

Las plataformas virtuales universitarias

Según el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es fundamental atender a las posibilidades tecnológicas en materia de formación, que proporcionen las destrezas propias de la futura labor profesional del estudiantado, aunando conceptos teóricos propios de la carrera universitaria, con el proceso práctico pertinente (Fullan et al., 2015; Korthagen, 2011, 2014; López-Melero, 2014, 2018; Melife et al., 2010).

Por ello, los entornos no presenciales en el proceso de formación son considerados herramientas didácticas privilegiadas (Fernández-Martín y Aranda, 2019; Moriña-Diez, et al., 2014; Valenzuela y Hernández, 2017), que facilitan todo el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la construcción virtual de grupos-clase (Aguaded y Cabero, 2013) y la interrelación social entre ellos.

Estas aplicaciones, específicamente diseñadas para la docencia universitaria formal en línea, son las plataformas virtuales de cada Universidad. Concretamente en la Universidad de Málaga, la plataforma es Campus Virtual (CV), basada en el programa Moodle, que es un espacio virtual de

administración de cursos (*CMS, Course Management System)* gestionado por el profesorado o el personal responsable de la formación (Fernández-Martín, 2020).

En este sentido, una utilización apropiada de las plataformas virtuales en el ámbito universitario, optimizan los procesos evaluativos y seguimiento por parte del profesorado, así como la auto-evaluación del propio alumnado, ya que se facilita un registro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Fernández-Martín, 2020), e incrementan la retroalimentación entre estudiante y docente (Fernández-Martín y Aranda, 2019).

Aplicaciones virtuales usadas en las universidades en época de COVID-19

Durante este curso y la mitad del curso pasado, se ha tenido que modificar por completo la metodología seguida en las enseñanzas universitarias. La pandemia sufrida en este último año por causa de la COVID-19, obligó a la comunidad universitaria a suspender la enseñanza presencial y dar paso a la enseñanza virtual, lo que supuso, como se ha expuesto en líneas previas, la introducción de diferentes aplicaciones virtuales dentro de las enseñanzas universitarias (Pérez-López, et al., 2021).

Esta nueva realidad educativa, ha provocado que el profesorado y alumnado en las universidades potencien sus habilidades y destrezas en el uso de diferentes aplicaciones informáticas que les permitan impartir las clases fueras de las aulas (Pérez-López *et al*., 2021). Por lo tanto, se ha experimentado un importante cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, haciendo que toda la comunidad universitaria se adaptara de forma rápida y efectiva a la nueva situación a través de manejo de las aplicaciones virtuales tales como, *Google Meet, Microsoft Teams, Zoom*, etc.

Además, cabe resaltar la importancia de la utilización de las aplicaciones virtuales propias de cada universidad. Desde hace tiempo ya se vienen utilizando lo que se denomina campus virtuales, que se toma como un complemento de la actividad docente y que posibilita la organización de las asignaturas en las universidades, y por tanto se considera una herramienta útil percibida como un elemento de apoyo a la docencia presencia (Luján-García, 2012).

Como apunta Molina-García (2013):

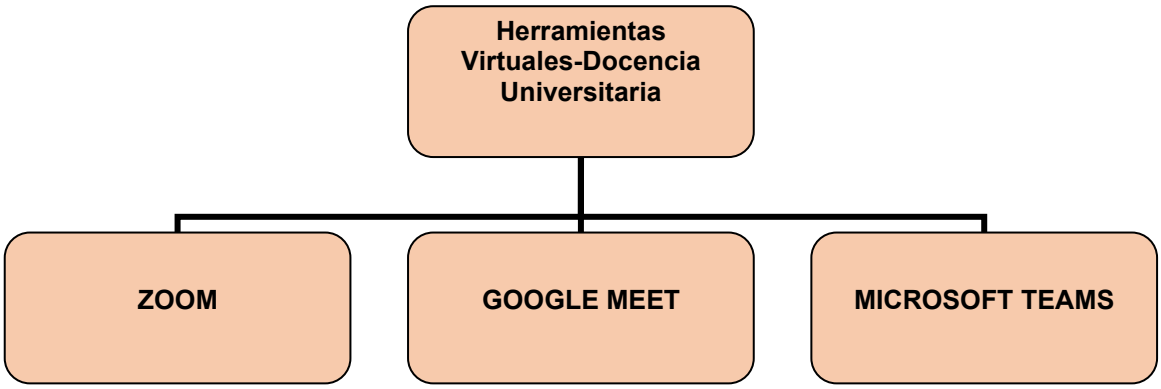
> Para los alumnos, un campus virtual es un espacio en el que debe estar todo organizado, y se debe acceder a los contenidos de forma flexible. Además, es un espacio institucional en el que los recursos están disponibles las 24 horas del día los 365 del año. Para el personal docente, además de adquirir las ventajas de los alumnos (espacio organizado, flexible, institucional y permanente), es un lugar en el que interactuar con los alumnos de forma personalizada o colectiva. En la actualidad todas las universidades españolas mantienen campus virtuales que ponen a disposición de la comunidad académica. (p. 323).

Son muchos los autores que señalan la herramienta informática de *Google Meet como* una de las aplicaciones más utilizadas y mejor valoradas para impartir las clases de forma online (Roig-Vila, et al., 2021). Aun así, son muchas las herramientas virtuales que en este periodo de pandemia han sido

utilizadas por los/las profesores/as y alumnos/as para comunicarse y a distancia, facilitando así la docencia. Un problema en el uso de estas aplicaciones es la poca formación que han presentado en un primer momento el profesorado, aunque cierto es que en poco tiempo se han adaptado y formado en más de una de estas herramientas virtuales.

Figura 1.

Herramientas virtuales más usadas en la docencia universitaria en época de COVID-19. Fuente: elaboración propia.



CONCLUSIONES

Actualmente, no podemos separar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las tecnologías de información y comunicación, porque ello supondría no poder desarrollar las clases fuera de las aulas físicamente. Lo que nos planteamos es si esta situación se mantendrá una vez pasada la pandemia del COVID-19, o si por el contrario el uso de estas aplicaciones informáticas disminuirá significativamente. Pues bien, podría considerarse que la inclusión de las nuevas herramientas virtuales, como *Google Meet, Microsoft Teams y Zoom* en la docencia universitaria, seguirán usándose una vez finalizada la pandemia, ya que son muchos los beneficios que aportan a la enseñanza. Siguiendo a Díaz-Levicoy (2013), algunas de las ventajas de las tecnologías de la información y comunicación que ayudan claramente al profesorado, será el acceso a innumerables fuentes de información, pueden impartir clases sin necesidad de contar con espacio físico, el proceso de evaluación es más rápido y pueden tener contacto más a menudo con otras instituciones, etc., y con respecto al alumnado podemos enunciar la no existencia de barreras y espacio y además una comunicación mayor con el profesorado, entre otras (Díaz-Levicoy, 2013).

En esta misma línea, Sarauz et al., (2020), en un exhaustivo estudio sobre la predilección de las diferentes herramientas virtuales dentro de las universidades encuentran que:

> Las universidades prefieren de entre todas las herramientas disponibles la implementación de *Teams y Zoom* para su uso ya que estas poseen funciones didácticas e interactivas que ayudan a los estudiantes al aprendizaje y al desarrollo del razonamiento, estas funciones son compartir pantalla, grabar pantalla, subir archivos mediante un chat compartido entre los miembros y muchas otras

opciones con las que se puede combinar entre la clase. (p. 17)

Tras todo lo anteriormente expuesto, podríamos concluir que el uso de estas herramientas virtuales en contextos formales de educación, han llegado para quedarse. Específicamente, en Educación Superior, su uso ha supuesto un avance y desarrollo en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, así como en la labor profesional del profesorado, posibilitando que la formación del estudiantado universitario siguiera adelante en una época de enclaustramientos sin precedentes como es esta que os ha tocado vivir con la COVID-19.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded, J. I. & Cabero, J. (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Alianza.

Cabero-Almenara, J., Fernández-Batanero, J. M., & Barroso-Osuna, J. (2016). Los alumnos del grado de Magisterio: TIC y discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(3), 107-120. http://www.redalyc.org/articulo.oaid=15547471008

Cejas, R. (2018). La formación en TIC del profesorado y su transferencia a la función docente (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona. https://www.tdx.cat/handle/10803/525864#page=1

Chávez, J. J. (2015). Uso de las redes educativas en la educación superior. Un caso específico. *ComHumnitas: Revista Científica de Comunicación, 6*(1), 82-96. http://www.comhumanitas.org/index.php/comhumanitas/article/view/20158

De Carrillo, C. P., & Choquet, C. (2016). Tutoría adaptativa mediante manipulación del contexto de aprendizaje en ambientes TIC. *Cambios y Permanencias, 1*, 41-65. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77628

Díaz-Levicoy, D. (2013). TIC en Educación Superior: Ventajas y desventajas. *Educación y Tecnología* (4), 44-50.

Faura, U., Martín, P. J., & La fuente, M. (2017). Un modelo conceptual para la realización del Trabajo Fin de Grado apoyado en el uso de las TIC`s. *Revista de Educación a Distancia, 53*, 7-31. https://revistas.um.es/red/article/view/289961

Fernández-Martín, E. (2020). Análisis de la evaluación y la autoevaluación del alumnado del grado de pedagogía mediante el uso de plataformas virtuales de formación universitaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En M. C. Pérez Fuentes (Ed.), *Innovación docente e investigación en educación: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* (pp. 57-64). Dykinson. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193

Fernández-Martín, E., & Aranda, L. (2019). Análisis del uso de herramientas digitales para facilitar el feedback como estrategia para la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. En M. C. Pérez Fuentes (Ed.), *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales* (pp. 627-634). Dykinson.

Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). *Professional capital as. accountability. Education Policy Analysis Archives, 23*(15), 2-17. DOI: 10.14507/epaav23.1998

García, M., & López, A. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para

atender a la diversidad. *Revista de currículum y formación del profesorado, 16*(1), 278-293. http://www.ugr.es/~recfpro/rev161COL4.pdf

Gómez-Hurtado, I., García-Prieto, F.J. & Delgado-García, M. (2018). Uso de la red social Faceboock como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: estudio integrado sobre percepciones. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores, 57*(1), 99-119. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.1-Art.645

Heredia, H., Romero, M., & Amar, V. (2018). Facebook, un espacio para compartir la lectura. Una experiencia en un aula de Educación Secundaria Obligatoria en España. *Educacao em Foco, 23*(1), 201-224. https://doi.org/10.22195/2447-5246v23n120183318

Hernando, A. (2015*). Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica. https://www.fundaciontelefonica.com/noticias/record-descargas-viaje-escuela-siglo-21-alfredo-hernando

Hutt-Herrera, H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. *Reflexiones, 91*(2), 121-128. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72923962008

Korthagen, F. (2011). Making Teachinig Education Relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbs scholae, 5*(2), 31-50. https://karolinum.cz/data/clanek/5245/OS_5_2_0031.pdf

Korthagen, F. (2014). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20* (1), 77-97. DOI: 10.1016/j.tate.2003.10.002

León de Mora, C. (2010). *Entornos colaborativos en docencia virtual: redes sociales y wikis*. Universidad de Sevilla, Secretariado de publicaciones.

López-Melero, M. (2014). Sin distancias, la cultura escolar se construye. *Cuadernos de pedagogía, 447,* 84-87.

López-Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.

López, C. (2019). La red social Twitter como herramienta didáctica: una metodología de innovación docente en Educación superior. En R. Roig-Vila (Ed.*), Innovación e investigación en la enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas.* Octaedro. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/99036/1/Investigacion-e-innovacion-en-la-ES_111

Luján-Gacía, C. (2012). El campus virtual como recurso útil: un estudio de estudiantes universitarios de carreras humanísticas. ENSAYOS. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 47-67. http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos

Luque, E. A. C., & Vallejo, A. P. (2017). Eficacia de un programa de intervención basado en el uso de las TIC en la tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, *35*(1), 215-233. https://doi.org/10.6018/rie.35.1.248831

Lluch, G. (2018*). Claves para promocionar la lectura en la red*. Síntesis.

Manresa, M., & Margallo, A.M. (2016). Prácticas de lectura en red: exploración de blogs literarios adolescentes. *Catalejos, 2*(3), 51-69. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1985

Marín, V., & Cabero, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la

investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 25-33. http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/24248

Melife, K., Tigchelaar, A., & Korthangen, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief, y A. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión*. Octaedro.

Molina-García, H. (2013). La educación universitaria en el bolsillo, aplicaciones y entornos virtuales. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 19*, 319-328. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42039

Moriña-Diez, A., Perera-Rodríguez, V. H., & MeleroAguilar, N. (2014). *Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad.* 3Ciencias.

Muñoz-Carril, P. C. (2015). Utilización de las TIC en orientación educativa: Un análisis de las plataformas web en los departamentos de orientación de secundaria/Use of ICT in educational guidance: A review of websites in secondary schools guidance departments. *Revista Complutense de Educación*, *26*(2), 447-465. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43396

Odetti, C., & Valentiluz, S. (2017). Jóvenes y Educación. Acerca de las relaciones con las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Escuela Secundaria. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 1*(12), 133-149. http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1046_01.pdf

Pérez-López, E., Vázquez-Atochero, A. & Cambero-Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: análisis de la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24*(1), 1-13. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855

Pinos-Castillo, L. F. (2018). Análisis comparativo sobre alternativas para sistemas de videoconferencias interactivas en Internet: Caso de estudio Universidad Católica de Cuenca. *Revista de Producción Ciencias e Investigación. Pro-Sciences, 8*(2), 26-31. https://doi.org/10.29018/issn.2588-1000vol2iss8.2018pp26-31

Rodríguez, A. (2019). Desde la filosofía hacia el pensamiento emergente en el desarrollo de los procesos investigativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 4*(7), 262-279. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062698

Rodríguez, M., López. A., & Martín, I. (2017). Percepciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre las redes sociales como metodología didáctica Pixel Bit. *Revista de Medios y Educación, 50*, 77-93. http://hdl.handle.net/11441/51840. DOI: 10.12795/pixelbit.2016.i50.05

Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M. & Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24*(1), 1-17. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27519

Romero, M., Heredia, H. & Cruz, A. (2017). Las TIC como elemento de cohesión en el desarrollo de la oralidad mediante ABP. Un estudio de caso. *@tic, Revista d'innovació educativa, 19*, 30-39. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6229344

Ruíz, A. (2019). Competencia digital y TICs en interpretación: «renovarse o morir». EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC, 8*(1), 55-71. http://orcid.org/0000-0001-6879-8141

Sarauz, M., Shuguli, j., Vaca, D. & Villafuerte. R. (2020). Evaluación de satisfacción a los estudiantes

sobre el uso de software Microsoft Teams. Revista Minerva de Investigación Científica, 1(2), 13-18. http://doi.org/10.47460/minerva.V1i2.7

Suárez-Lantarón, B. (2017). El WhatsApp como herramienta de apoyo a la tutoría. *Revista de Docencia Universitaria, 15*(2), 193-210. https://doi.org/10.4995/redu.2017.6941

Valenzuela-González, E., & Hernández Valenzuela, D. L. F. (2017). Una experiencia educativa, la e-tutoría en educación virtual con la aplicación del desarrollo tecnológico. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, *5*(5), 1-23.

LEARNING ANALYTICS Y SUS IMPLICACIONES EN EL CAMBIO DE LA EDUCACIÓN.

António Augusto Baptista Rodrigues
Instituto Superior de Educação e Ciências - ISEC LISBOA (Portugal)
Doctorado en Dirección de Empresas y Gestión de Marketing. Docente e investigador.
antonio.rodrigues@iseclisboa.pt
ORCID ID: 0000-0001-5550-5581

RESUMEN

El creciente uso de entornos virtuales de aprendizaje y otras tecnologías para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje origina un gran volumen de datos de las diferentes interacciones en el sistema, involucrando a estudiantes y profesores. El análisis de estos datos permite obtener una cantidad de información y conocimiento para la mejora de la calidad de la enseñanza. Los modelos de enseñanza/aprendizaje basados en entornos en línea permiten que los estudiantes tengan acceso al conocimiento en cualquier momento y lugar. Con el aumento del uso de entornos en línea y otras tecnologías para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se ha generado un gran volumen de datos a partir de las diferentes interacciones en el sistema, involucrando a estudiantes y docentes. Con el análisis de estos datos, podemos obtener una cantidad de información y conocimientos relevantes y esenciales para mejorar la calidad de la enseñanza. Este artículo inminentemente teórico y reflexivo tiene como objetivo resumir los impactos del advenimiento de la sociedad de la información en la transformación de la enseñanza/aprendizaje, en particular con respecto al Learning Analytics.

Palabras claves: Learning Analytics, Educación, Tecnologías de Educación.

LEARNING ANALYTICS AND ITS IMPLICATIONS IN CHANGING EDUCATION.

ABSTRACT

The growing use of virtual learning environments and other technologies to support the learning process and learning originates a large volume of data from the different interactions in the system, involving students and teachers. The analysis of these data allows you to obtain a certain amount of information and knowledge for improving the quality of education. The models of learning / learning based on online environments allow students to have access to knowledge at any time and place. With the increase in the use of online environments and other technologies to support the process of learning and learning, a large volume of data has been generated from the different interactions in the system, involving students and teachers. With the analysis of these data, we can obtain a range of information and relevant and essential knowledge to improve the quality of education. This infinitely theoretical and reflective article aims to summarize the impacts of the advancement of information society on the transformation of learning/learning, particularly with regard to Learning Analytics.

Keywords: Learning Analytics, Education, Education Technologies.

INTRODUCCIÓN

En la década de 1980, Alvin Toffler, escribió el influyente libro *The Third Wave,* donde teoriza sobre los acontecimientos más determinante en el avance civilizatorio de la especie sapiens. En la perspectiva del autor en tiempos históricos hubo tres grandes olas que alteraron dramáticamente el curso evolutivo de las sociedades humanas: el primero fue la Revolución Neolítica, que trajo consigo la invención de la agricultura y la sedentarización del hombre (alrededor del 8000 a. C.); el segundo correspondió a la Revolución Industrial, que tuvo su epicentro en Inglaterra a mediados de siglo 18 y la tercera ola es la contemporánea. Esta tiene correspondencia con la era de la información caracterizada por la información, el conocimiento y la tecnología.

Los efectos de la tercera ola de Toffler en la enseñanza es una realidad en tiempos actuales, la pandemia es apenas una coincidencia. Ante la globalización de las fuentes de conocimiento, e incluso sin poder comprender plenamente para qué se está formando el mundo, los actores universitarios entienden que, además de los conocimientos teóricos y las habilidades técnicas, es fundamental favorecer actividades que fomenten la autonomía, la innovación y la creatividad (Figueiredo, 2009).

Centrar el análisis en el papel de los sistemas analíticos en la gestión de aprendizaje, Learn Analytics tenderá a desempeñar un papel cada vez más relevante. Según la Society for Learning Analytics Investigación (Solar) en 2012: “La analítica del aprendizaje se puede definir como la medición, recopilación, análisis y presentación de informes de datos sobre los alumnos y sus contextos, con el fin de comprender y optimizar el aprendizaje y los entornos en los que ocurre”

Por ejemplo, modelos que ayudan a predecir el éxito o el fracaso de estudiantes y, simultáneamente, identificar los factores asociados al nivel de rendimiento son una realidad. Para ello, se extraen datos de la gestión académica como: edad, género, estado civil, nacionalidad, área de residencia, tipo de admisión y deudas, se aplican varios algoritmos predictivos a estos datos, cuyos resultados prevén la creación de un modelo que puede desencadenar alertas muy relevantes para la gestión académica (Strecht, Cruz et al., 2015).

La relevancia de Learn Analytics, por lo tanto, radica en la capacidad que brinda al anticipar escenarios y mejorar su desempeño, con la ganancias asociadas con una acción informada.

Learning Analytics y Educational Data Mining

En la perspectiva de Johnson et al., (2011), "Learning Analytics debe ir más allá de centrarse simplemente en el desempeño de los estudiantes”. El autor alarga su pensamiento para evaluar también planes de estudio, programas e instituciones en que los propios estudiantes, crean oportunidades para la síntesis holística a través de actividades de aprendizaje formales y/o informales.

Según el pensamiento de Bienkowski et al., (2012), mientras que Learning Analytics permite la adaptación de respuestas, por ejemplo, la adaptación a través del contenido instruccional, interviniendo con los estudiantes en riesgo y brindando retroalimentación, Educational Data Mining, pone el énfasis en las respuestas automatizadas a estudiantes.

Learning Analytics (LA): beneficios

En la perspectiva de Johnson et al., (2011), se pueden resumir los siguientes beneficios:

a. optimización de los datos generados por las interacciones de los estudiantes a través de información valiosa que se puede utilizar para optimizar la experiencia de aprendizaje a través de herramientas de LA;

b. estas herramientas reúnen un conjunto de técnicas para apoyar el desarrollo educativo, tales como: inteligencia artificial, minería de datos, aprendizaje adaptativo, modelado predictivo, teoría de grafos, etc.;

c. identificar, por ejemplo, el grado de evolución y aprendizaje del alumno en un contenido de curso determinado, grado de interés en un tema de estudio en particular, identificar el perfil de aprendizaje en base a las evaluaciones, evaluar el modelo de aprendizaje diseñado por el docente, etc.;

En resumen: es posible proporcionar herramientas personalizadas para estudiantes y / o profesores. Para el estudiante información sobre su desempeño de una manera específica que contribuya a su propia autoevaluación, para el docente datos sobre el desempeño de los estudiantes en general, para que sea posible optimizar los recursos educativos existentes ya disponibles y mejorar esta experiencia. , en consecuencia, proponer nuevas situaciones de aprendizaje de acuerdo con el desempeño de los estudiantes.

Corresponde al tutor mediar la “asociación intelectual y emocional” para que el alumno cuente con el apoyo necesario para profundizar y construir conocimientos. Con la gran cantidad de datos / información, el trabajo del tutor se puede facilitar en el sentido de una mayor calidad y satisfacción del estudiante.

El tutor media el conocimiento a través de una “asociación intelectual y emocional” para que el alumno cuente con el apoyo necesario para profundizar y construir conocimientos. Con la gran cantidad de datos / información, el trabajo del tutor se puede facilitar en el sentido de una mayor calidad y satisfacción del estudiante.

Learning Analytics (LA): retos

a. la mayoría de los entornos de aprendizaje virtual utilizan un enfoque de "talla única", sin apoyo personalizado (Martin, F.; Whitmer, 2016);

b. parece faltar estudios sobre la aplicación de AL y su aceptación en los más diversos escenarios, tanto por parte de docentes como de estudiantes, en una perspectiva de validación de perfiles y los diferentes enfoques de análisis (Roberts, L.; Howell, J.; Seaman, K., 2017);

c. la masificación y uso de datos personales puede implicar problemas de privacidad y ética. Algunos autores se refieren a esta preocupación (Siemens, G.,2013).

d. los proyectos que involucren a AL solo serán efectivos si tienen un contexto holístico, con la capacidad de incluir datos adicionales mediante la observación y manipulación de los conjuntos de datos (Siemens, G.,2013).

e. es decisivo incluir el aspecto humano y permitirle evaluar, interpretar y tomar decisiones de calidad a partir de información sistematizada (Reyes, J.A. (2015).

REFLEXIÓN FINAL

La tercera ola de Toffler tuvo profundas implicaciones para el curso de la civilización, transformando radicalmente las sociedades. Las ondas de choque de la Sociedad de la Información han tenido un profundo impacto en la enseñanza y el aprendizaje, con una creciente prevalencia de dispositivos tecnológicos y entornos virtuales de aprendizaje, pero también en los distintos niveles de gestión.

Los datos producidos por los sistemas tecnológicos se utilizan progresivamente para gestionar las distintas actividades de enseñanza aprendizaje (Learn Analytics).

La relevancia de Learn Analytics comienza con anticipar, alinear información, actuar, transformar y aprender.

La materialización de esta nueva realidad depende de la superación de importantes desafíos organizativos y tecnológicos, ya que el tema de Analytics en Educación es transdisciplinario, requiriendo habilidades relacionadas con política y estrategia, arquitectura de sistemas, matemáticas y programación, entre otros.

El potencial de los procesos de personalización es grande, promoviendo la participación de los estudiantes a nivel conductual, emocional y cognitivo porque existe una creciente necesidad de prestar atención a las necesidades individuales en un proceso inclusivo que tiene en cuenta los antecedentes y el contexto de los estudiantes. Sin embargo, estos procesos son laboriosos y no pueden ser absorbidos solo por la figura del docente, bajo pena de una mayor sobrecarga de trabajo; por lo tanto, las instituciones educativas juegan un papel importante en el proceso de desarrollo de esta herramienta e implementación de los recursos respectivos, capacitando a los docentes y estudiantes en el uso de los recursos disponibles con transparencia y ética.

La Tercera Ola, la de Sistemas y Tecnologías Educativos, está completa y estamos en el advenimiento de una nueva ola basada en la enseñanza apoyada en la inteligencia artificial[6] y la gestión por Analytics o por School/Education Intelligence.

En esto contexto, en mayo de 2016, The Wall Street Journal anuncia que un profesor asistente de un curso en línea de Inteligencia artificial en la Universidad Tecnológica de Georgia, en los Estados Unidos, llamado Jill Watson, en realidad era un robot. Ninguno de los casi trescientos estudiantes se dio cuenta de esto, a pesar de la capacidad de la maestra para dar respuestas rápidas y su participación activa en foros. Según Korn, 2016, la profesora Watson, materializada por El sistema Watson de IBM pudo responder con un 97% de certeza a las preguntas de los estudiantes.

Richardson (2012) pregunta "*Why school? How education must change when learning and information are everywhere!*", precisamente en un momento en el que la escuela es menos necesaria como centro de información y con el docente en el papel de proveedor de información con implicaciones para la forma de enseñar y aprender.

REFERENCIAS

Bienkowski,M.,Feng,M.,Means, B.(2012). Enhancing Teaching and Learning Through Educational Data Mining and Learning Analytics: An Issue Brief. Center for Technology in Learning

SRI International. Consultado el 11 de Marzo de 2021 en: file:///C:/Users/arodrigues/Downloads/edm-la-brief.pdf

Figueiredo, A. D. (2009). Estratégias e modelos para a Educação Online. In G. L. Miranda (Ed.), Ensino Online e Aprendizagem. Lisboa: Relógio d'Água, pp. 33-55.

Johnson, L., R. Smith, H. Willis, A. Levine, Haywood, K. (2011). Learning Analytics. The 2011 Horizon Report. Austin, Texas: The New Media Consortium. Consultado el 20 de Marzo de 2021 en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515956.pdf

Martin, F.; Whitmer, J. C. Applying Learning Analytics to Investigate Timed Release in Online Learning. Technology, Knowledge and Learning, v.21, 1, p. 59, 2016.

Korn, M. (2016). Imagine discovering that your teaching assistant really is a robot. The Wall Street Journal Retrieved from http://www.wsj.com/articles/if-your-teacher -sounds-like-a-robot-you-might-be-on-to-something-1462546621.

Reyes, J.A. The skinny on big data in education: learning analytics simplified. TechTrends. 59, 2015.

Richardson, W. (2012). Why School? How Education Must Change When Learning and Information Are Everywhere!. Paper presented at the TED Conferences.

Roberts, L.; Howell, J.; Seaman, K. Give Me a Customizable Dashboard: Personalized Learning Analytics Dashboards in Higher Education. Technology, Knowledge and Learning, 22 (3), p. 317-333, 2017.

Siemens, G. Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. American Behavioral Scientist, 57 (10), p. 1380-1400, 2013.

SoLAR. (2012). Society for learning analytics research. Retrieved 01-16, 2013, from http://www.solaresearch.org/mission/about/

Strecht, P.; Cruz, L.; Soares, C.; Mendes-Moreira, J. & Abreu, R. (2015). A Comparative Study of Classification and Regression Algorithms for Modelling Students' Academic Performance. Paper presented at the Proceedings of the 8th International Conference on Educational Data Mining, Madrid, Spain.

Toffler, A. (1980). The Third Wave. New York: William Morrow and Company.

FACTORES DETERMINANTES EN LA EFICIENCIA TERMINAL EN LA DEFENSA DE LA TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO.

Jorge Adrián Várguez Cerón[1]
shoker_010_1@hotmail.com
ORCID: /0000-0002-7457-0263
Universidad Santander Campus Yucatán

RESUMEN

La formación de profesionales a nivel de Postgrado ha incrementado su interés en las últimas décadas, factores como: la globalización, la competitividad y la exigencia en el campo laboral; son vistos como un punto estratégico de desarrollo socioeconómico. El objetivo de este trabajo fue analizar los factores que influyeron en la eficiencia terminal de la investigación y defensa de la Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, en la Universidad Hispanoamericana Justo Sierra, Quintana Roo, a una población de doce alumnos de la generación 2017-2018. El estudio es descriptivo, no experimental y transeccional. Se diseñó un instrumento de recolección de datos integrado por tres apartados: en el primero se agregaron preguntas sociodemográficas, el segundo constó de 30 ítems con respuesta tipo Likert, y con tres opciones de respuestas que van desde “de acuerdo“ hasta “en desacuerdo“ con un puntaje de 3 hasta 1 respectivamente, en la cual se determinaron los factores que miden directamente la variable. En el tercer apartado con el ítem no.31 el informante jerarquizó los factores que influyeron de manera directa en la elaboración y conclusión del trabajo de investigación. El estudio evidenció que el factor motivacional es determinante, de la misma forma el compromiso por parte de cada docente y el mantenimiento de un mismo asesor tuvo una influencia positiva en la eficiencia terminal de los maestrantes. Los resultados arrojaron tendencias y porcentajes que no pueden ser aplicables de una forma generalizada para todos los individuos.

Palabras claves: eficiencia terminal, factores determinantes en la eficiencia terminal, educación superior y postgrado.

DETERMINING FACTORS IN THE TERMINAL EFFICIENCY IN THE DEFENSE OF THE MASTER'S THESIS IN EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT.

ABSTRACT

The training of professionals at the Postgraduate level has increased their interest in recent decades, factors such as: globalization, competitiveness and the demand in the labor field, are seen as a strategic point of socioeconomic development. The objective of this work was to analyze the factors that influenced the terminal efficiency of the research and defense of the Master's Thesis in Education and Human Development, at the Justo Sierra Hispano-American University, Quintana Roo, to a population of twelve students of the generation 2017-2018 The study is descriptive and non-experimental,

[1]Máster en Educación y Desarrollo Humano. Doctorante en Ciencias de la Educación. Catedrático y Asesor de Proyectos de Investigación a Nivel Posgrado en la Universidad Santander. Director de Escuela Primaria.
shoker_010_1@hotmail.com

transectional. A data collection instrument made up of three sections was designed: in the first, sociodemographic questions were added, the second consisted of 30 items with a Likert-type response, and with three response options ranging from "agree" to "disagree" with a score of 3 to 1, respectively, in which the factors that directly measure the variable were determined. In the third section with item no.31, the informant ranked the factors that directly influenced the preparation and conclusion of the research work. The study showed that the motivational factor is decisive, in the same way the commitment on the part of each teacher and the maintenance of the same advisor had a positive influence on the terminal efficiency of the teachers. The results yielded trends and percentages, which cannot be applicable in a generalized way for all individuals.
Keywords: terminal efficiency, determining factors in terminal efficiency, higher and postgraduate education.

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales a nivel de Postgrado ha incrementado su interés en las últimas décadas, factores como la globalización, la sociedad del conocimiento, el panorama educativo actual así como la competitividad y exigencia en el campo laboral, son factores que han producido interés sobre el factor educativo en dicho nivel y en consecuencia en las Instituciones de nivel superior. Los estudios de postgrado en la actualidad son vistos como un punto estratégico de desarrollo socioeconómico, los docentes que cuentan con Maestría o Doctorado reciben mayor remuneración económica por sus labores.

La educación en el Siglo XXI, precisa de la búsqueda de una mejora continua, que permita elevar la eficiencia terminal en los estudios de postgrado, sin embargo, es una de las problemáticas más importantes en la actualidad por su deficientes resultados. En el caso particular de México se evidencia que existe un bajo índice de esta y se puede confirmar a través de los estudios realizados por la (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior,(ANUIES,2001), que menciona que solo un 40% de los alumnos de postgrado logran terminar sus estudios.

Eficiencia Terminal Internacional

Eficiencia Terminal Internacional es la eficiencia de un sistema educativo *(educational efficiency)* la cual ha sido definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ,(ONU,2007): de manera sucinta, "Grado en el cual un sistema educativo consigue optimizar la relación inversión–resultado en la educación".

En igual forma observamos que son dos las variables que determinan la eficiencia de un sistema educativo: cuánto se gasta en él y qué resultados se obtienen de su funcionamiento. La primera variable depende de la contraloría administrativa, pero es en la segunda variable donde centramos la atención en este trabajo, concerniente en la medición de cuántos productos aceptablemente terminados egresados o titulados, en el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES), se obtienen en relación con los alumnos que en su momento ingresaron.

Eficiencia Terminal Nacional

La eficiencia terminal (ET) es un indicador de la trayectoria escolar (Bazúa y Villaseñor,1995). De la misma forma se entiende como el porcentaje de estudiantes graduados con relación al número de los que ingresaron (Rébora, 1995), otra perspectiva es pasando por la problemática de la evaluación y la calidad de los postgrados en México (Ayala, 1993).

En México, la Secretaria Educación Pública (SEP,1977) define la Eficiencia Terminal Nacional como: “la relación porcentual entre los egresados de un nivel educativo dado y el número de estudiantes que ingresaron al primer grado de este nivel educativo en años“.

Estudio de Postgrado

Las instituciones educativas deben asegurar la calidad de sus servicios académicos ya que se encuentran en constante evaluación; esto ha provocado necesidades de crear diferentes indicadores de desempeño educativo en el cual participan de manera activa docentes y alumnos, entre ellos se encuentra la eficiencia terminal.

En este sentido, se puede mencionar algunos factores que limitan su eficacia:

- Condiciones económicas desfavorables del estudiante.
- El nivel cultural de la familia a la que pertenece.
- Las bajas expectativas del estudiante hacia el estudio del Postgrado.
- La importancia de la profesionalización.
- La disponibilidad del tiempo de los alumnos.
- Las características personales del estudiante.
- La falta de actitud y de logros.
- La falta de compromiso de la Institución .
- Los cambios de asesores constantes.

Además de lo expuesto anteriormente, es preciso mencionar que existen otros elementos que acentúan la problemática en los estudios de Postgrado, como pueden ser: los cambios de asesores provocando el rompimiento de la línea de trabajo y por ende los avances de la investigación, así como las diferencias existentes en la retroalimentación y la visión que manejan los asesores del tema de investigación.

Otro autor ha afirmado lo siguiente:

> El Programa para el Fortalecimiento del Postgrado Nacional, organizado colectivamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), tienen el objetivo de incorporar los Postgrados de tipo profesionalizante, comprendidos por Especialidades y Maestrías, y los programas en las diferentes áreas de conocimiento, con cuerpos académicos consolidados, con altas tasas de graduación, e infraestructura necesaria para su buen funcionamiento (Adalid,2011, p30).

El Padrón Nacional de Postgrado (PNP), que sustituye al Padrón de Excelencia, es el instrumento para reconocer los Postgrados educativos de buena calidad en los niveles de Maestría y Doctorado, así mismo se cuenta con la categoría de Programas Competentes a Nivel Internacional y Programas de Alto Nivel.

Los indicadores de la calidad en educación superior establecen que la eficiencia terminal de las (IES) en México, representan una de las vías para alcanzar la productividad y los objetivos sociales tan anhelados por las políticas educativas; en contraste, los procesos y lineamientos institucionales de las (IES) se transforman en obstáculos para su logro, cuando la opción para titularse consiste en una tesis o implica un trabajo terminal escrito, la complejidad de su elaboración y el tiempo que el egresado debe dedicar a él, constituyen los más fuertes obstáculos para la titulación (Legorreta, 2001).

Universidad Hispanoamericana Justo Sierra

En el año 2009 concluyó el proceso de consolidación institucional y se convirtió en la primera Universidad Privada del Estado de Campeche, con la denominación de Universidad Hispanoamericana Justo Sierra (UHJS), cuyo propósito es ofrecer servicios de alta calidad a su comunidad educativa en los niveles educacionales desde el nivel básico hasta el nivel superior.

El (Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano,2017), consta de cuatro semestres y tiene el propósito de analizar, explicar y fundamentar la práctica educativa, a través de procesos de investigación, lo que permite el reconocimiento de problemáticas reales dentro del contexto educativo, en igual forma el planteamiento de propuestas y alternativas de solución.

Actualmente la (UHJS), ha ampliado su cobertura a los estados de Yucatán y Quintana Roo, ofreciendo estudios de Postgrado en sedes como: José María Morelos, Cozumel, Chetumal y Felipe Carrillo Puerto en Quintana Roo; Tekax, Cacalchén, Mérida en Yucatán y la Ciudad de Campeche; ofreciendo cuatro Licenciaturas, siete Maestrías y tres Doctorados. Más de medio millar de alumnos han egresado de esta Universidad, sin embargo, únicamente el 50 % de ellos se han titulado; estos datos ubican a la Institución arriba de la media nacional, no obstante, se encuentra lejana al 70% establecido por el Padrón Nacional de Postgrado.

Una estrategia del SEP, (2006) que ha venido impulsando en los últimos 8 años el Gobierno Federal en las Universidades Públicas del Subsistema de Educación Superior, es el (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, [PIFI]), cuyo objetivo es: fomentar la mejora continua de la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecen las Instituciones Educativas.

Considerando que la Eficiencia Terminal es uno de los indicadores de la calidad en la educación superior que contempla el PIFI y tomando en cuenta el índice de Eficiencia Terminal en la Universidad Hispanoamericana Justo Sierra, se plantean las primeras interrogantes al respecto: ¿cuáles son los obstáculos que enfrentan los alumnos para la conclusión del proyecto de investigación?, ¿de qué tipo son estos obstáculos?, ¿existen condiciones particulares en la población estudiantil de la (UHJS), que de manera: directa o indirecta, influyen para que estos concluyan sus trabajos de investigación?, ¿cuáles son los factores que influyen para que los alumnos no egresen en el tiempo establecido por los programas educativos, ¿la obtención del grado de maestro y el título respectivo representa una meta para el estudiante de un Postgrado?, entre otras interrogantes.

Este trabajo definió como problema de investigación: ¿cuáles fueron los factores determinantes en la elaboración y conclusión de la Investigación y Defensa de la Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Humano?, que ofrece la Universidad Hispanoamericana Justo Sierra, sede José María Morelos, Quintana Roo.

El objetivo de nuestro trabajo fue analizar los factores que influyeron en la eficiencia terminal de la investigación y defensa de la Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Humano en la Universidad Hispanoamericana Justo Sierra.

METODOLOGÍA

Se describe la metodología utilizada, el tipo y diseño de estudio, la población, los instrumentos que sirvieron para la recolección de datos, así como el procedimiento de obtención de la información y el procedimiento para el análisis de los datos.

Tipo de Estudio

El estudio es de tipo descriptivo, en el cual se seleccionaron una serie de cuestiones y se midieron cada una de ellas, independientemente para así describir lo que se investiga, Fernández, Carlos y Roberto Hernandez Sampieri,(2014). Es decir, el procedimiento consistió en medir en un grupo de personas las variables que influyeron en la culminación de la investigación y defensa de la Tesis para la obtención del Grado Académico de Maestría.

Diseño del Estudio

El diseño se refiere al plan o estrategias concebidas para obtener la información que se desea (Hernández & Mendoza, 2018). Esta investigación fue no experimental transeccional, ya que los datos se recolectaron en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito fue describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Por otra parte la investigación es no experimental debido a que no se realizó manipulación en los sujetos de estudio, es decir, se analizaron los resultados obtenidos con la finalidad de constatar la influencia del cambio o continuidad docente en las asignaturas de investigación para la culminación de la investigación y defensa de tesis para el alcance del Grado Académico de Maestría.

Población

El estudio se desarrolló con la participación de doce alumnos de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad Hispanoamericana “Justo Sierra” ,generación 2017-2018, con sede en José María Morelos, Quintana Roo.

Instrumento

Para efectos de esta investigación se diseñó un instrumento de recolección de datos denominado: “Eficiencia Terminal en Maestrías de la Universidad Hispanoamericana Justo Sierra”, integrado por tres apartados, en el primero se agregaron preguntas sociodemográficas, como la edad, género y estado civil (Ver Anexo 1).

El segundo apartado constó de 30 ítems con respuesta tipo Likert, y con tres opciones de respuestas que van desde “de acuerdo“ hasta “en desacuerdo“ con un puntaje de 3 hasta 1, respectivamente en la cual se determinaron los factores que miden directamente la variable.

En el tercer apartado con el ítem no. 31 el informante jerarquizó los factores que, según su opinión influyeron de manera directa en la elaboración y conclusión del trabajo de investigación.

Procedimiento para la obtención de datos

El procedimiento para la recolección de datos consistió en una estrategia de trabajo de campo, primero se solicitó la autorización del rector de la (UHJS) con sede en el municipio de José María Morelos, en el estado de Quintana Roo, y posteriormente en Septiembre de 2017 a Febrero de 2018 se administró a los estudiantes de la Maestría el instrumento diseñado.

Procedimiento para el análisis de los datos.

La información obtenida se analizó mediante la escala Likert, la cual se construye generando un elevado número de afirmaciones que califiquen al objeto de actitud y se administra a un grupo piloto para obtener las puntuaciones del grupo en cada afirmación. Estas puntuaciones se correlacionan con las puntuaciones del grupo a toda la escala (la suma de las puntuaciones de todas las afirmaciones), y las afirmaciones cuyas puntuaciones se correlacionen significativamente con las puntuaciones de toda la escala, se seleccionaron para integrar el instrumento de medición, que arrojaron los resultados plasmados en nueve gráficas descriptivas.

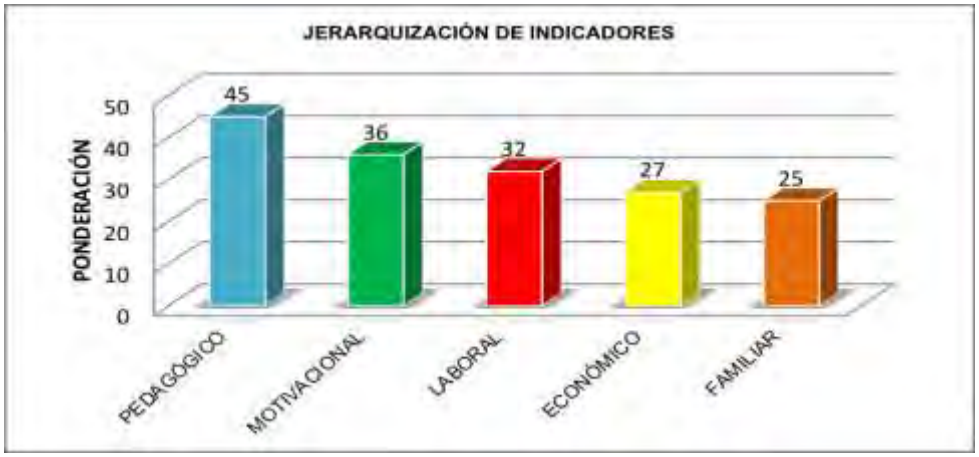
RESULTADOS

Se describen y analizan a continuación los datos obtenidos por áreas de formación, indicadores e ítems de las variables y los factores que influyeron en la elaboración y conclusión del estudio de la investigación, según las respuestas de la población informante.

Jerarquización de indicadores

Figura 1

Prioridad brindada a los factores que influyeron en la eficiencia terminal



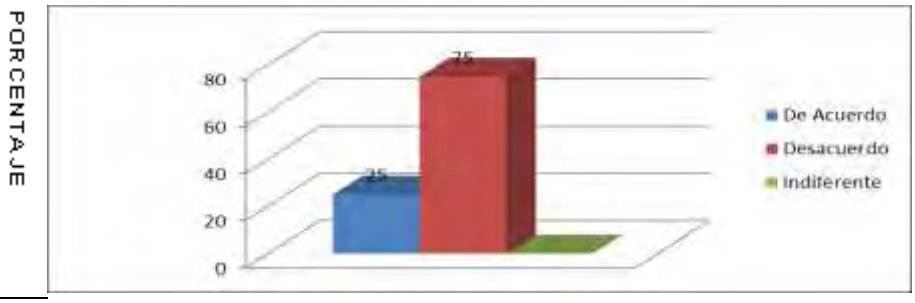
Nota: Elaboración propia (2018).

Como podemos ver en la Figura 1, el factor pedagógico es el que mayor influencia ejerce en la culminación de un trabajo de investigación a nivel de postgrado para los alumnos.

Retroalimentación del docente

Figura 2

Porcentaje de alumnos que consideraron que el docente retroalimentaba los avances de la tesis



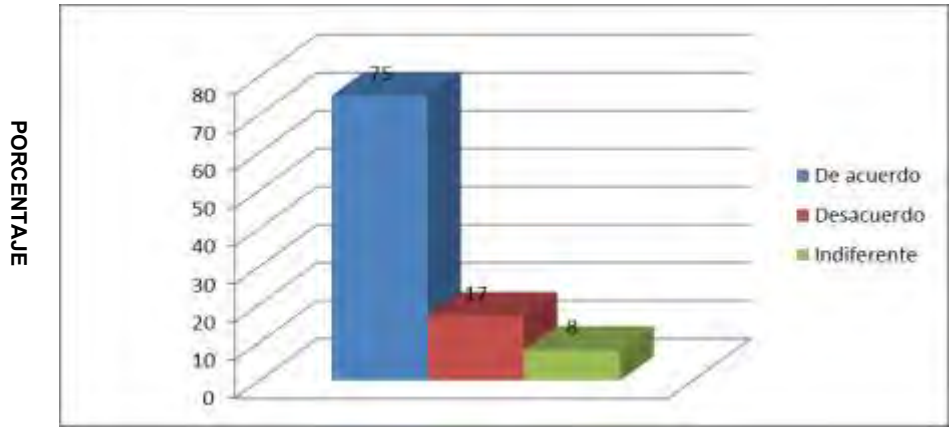
Nota: Elaboración propia (2018).

Como podemos ver en la Figura 2,la mayoría de los encuestados consideró que no existía una adecuada retroalimentación en los avances de la Tesis.

Cambio de asesor

Figura 3

Porcentaje de influencia del cambio de asesor de la elaboración de tesis de acuerdo a la encuesta



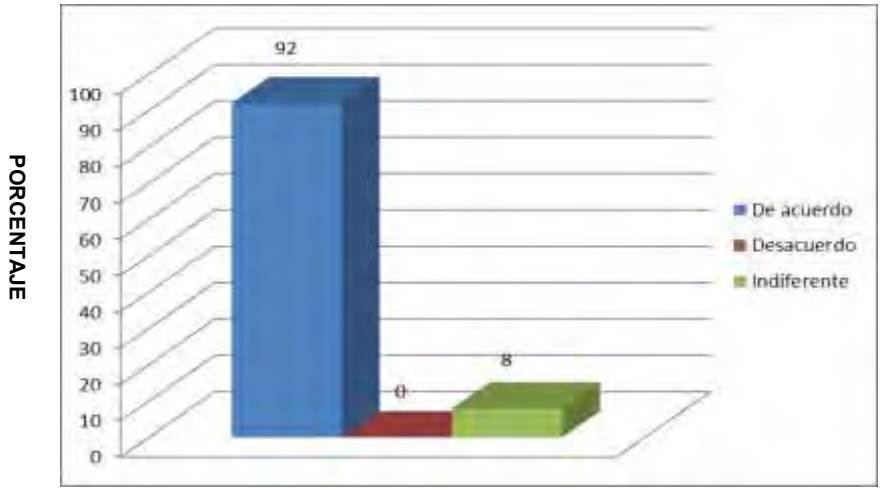
Nota: Elaboración propia (*2018).*

Como podemos ver en la Figura 3, el 75 % tuvo una influencia negativa en el cambio de asesor en la elaboración de la tesis para los alumnos.

Motivación del estudiante

Figura 4

Porcentaje de importancia asignado por los encuestados al esfuerzo realizado para la conclusión de la Tesis



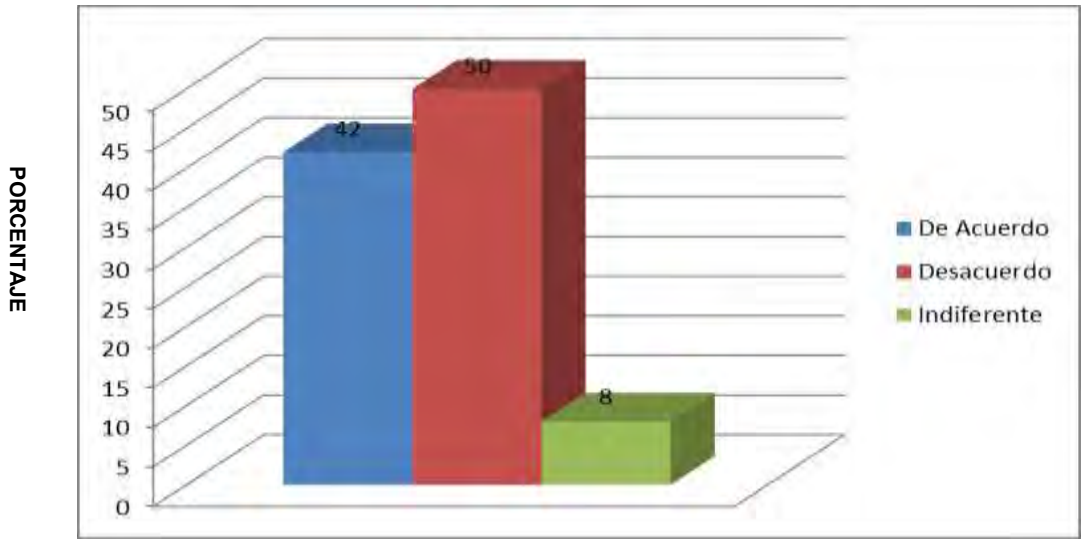
Nota: Elaboración propia (*2018).*

Como podemos ver en la Figura 4 la perspectiva del indicador motivacional, es el impacto mayoritario que tiene en el esfuerzo realizado por los estudiantes en la conclusión de la tesis.

Compromiso laboral del estudiante

Figura 5

Porcentaje de influencia de los compromisos laborales en la elaboración de la tesis



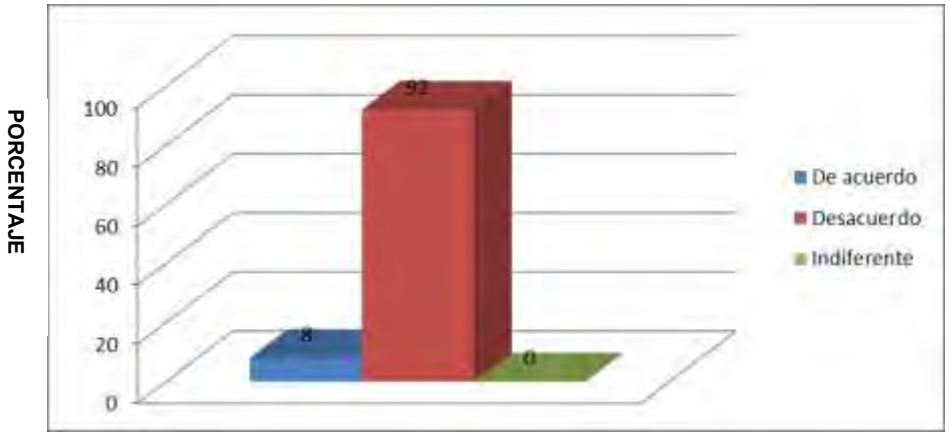
Nota: Elaboración propia (*2018).*

Como podemos ver en la Figura 5, la influencia de los compromisos laborales con relación a la elaboración de la tesis es dividida.

Importancia de la tecnología

Figura 6

Porcentaje en que se considera determinante contar con computadora e internet para la elaboración y conclusión de la tesis.



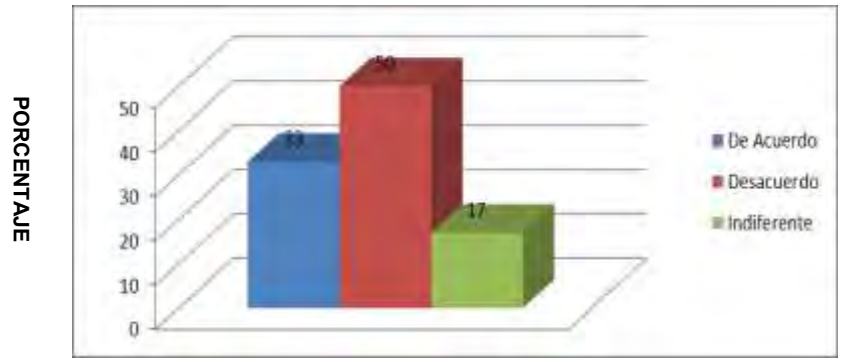
Nota: Elaboración propia (*2018).*

Como podemos ver en la Figura 6,los resultados de las encuestas, que el contar con computadora e Internet no es esencial para la elaboración y la conclusión de la Tesis.

Apoyo familiar

Figura 7

Porcentaje de la importancia otorgada al apoyo de la familia en la conclusión de la Maestría



Nota: Elaboración propia (*2018).*

Como podemos ver en la Figura 7,el apoyo familiar es dividido en las opiniones de los alumnos.

Género de los estudiantes

Figura 8

Porcentaje del género de los alumnos encuestados

Nota: Elaboración propia (*2018).*

Como podemos ver en la Figura 8,las diferencias de genero no son significativas.

Estado Civil de los estudiantes

Figura 9

Porcentaje del estado civil de los encuestados

Nota: Elaboración propia (*2018).*

Como podemos ver en la Figura 9, el estado civil casado es superior al 80% de la totalidad de los participantes en la maestría.

DISCUSIÓN

El instrumento de recolección de datos aplicado determinó, que existen diversos factores que incidieron en la eficiencia terminal del programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad Hispanoamericana Justo Sierra Méndez, como destacan las contribuciones de (Moreno y Guadalupe,2009), cuando menciona la relevancia de las aportaciones de los programas de postgrado, así como la actuación de los asesores o tutores, coincidiendo con los encuestados que manifestaron la

importancia de la continuidad o mantenimiento de un mismo asesor para la conclusión de la investigación.

Uno de los factores que previo al desarrollo de la investigación se consideraba con una gran influencia era: la concepción de lo que implica realizar una investigación y defensa de tesis, señalando que no se creía era un proceso tan complejo, que abarcara demasiado tiempo y dedicación, sin embargo, fue posible apreciar que se trata de una tarea que implica que el autor deberá tener como prioridad y dedicarle los momentos adecuados.

El nivel económico también se consideraba en un principio un factor de alto impacto

Como es evidente, existen factores fundamentales que incidieron en la continuidad docente en el área de investigación, pero quizá la más importante fue la motivación para el logro del proceso y culminación de la tesis.

Se demostró que las retroalimentaciones no fueron suficientes, indicado por las tres cuartas partes de los alumnos encuestados, por lo que se deduce que el docente necesitaría un mayor número de horas para realizar un trabajo más individualizado y con tiempos para la socialización y retroalimentación, siendo referente del factor pedagógico docente.

CONCLUSIONES

- El factor motivacional es determinante para la conclusión de la Investigación y Defensa,se evidencia en un 92% de los encuestados.
- El compromiso por parte de cada docente ejerce una influencia positiva en la eficiencia terminal de un estudio a nivel Postgrado, resaltando una fuerte influencia del mantenimiento de un mismo asesor .
- El grado de influencia de cada factor depende y varía acorde a cada individuo.
- Los resultados arrojaron tendencias y porcentajes, que no pueden ser aplicables de una forma generalizada para todos los individuos.

REFERENCIAS

Adalid Clara Martha, (2011).CONACYT y el Postgrado: Políticas de Evaluación. Gestión y estrategia. Num.40, p30. Julio/Diciembre.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, (2001). Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México: ANUIES-Biblioteca de la educación superior.

Ayala, Hugo, (1993). “El sistema de control de calidad en el postgrado”, en *Omnia,* núm. especial, México.

Bazúa, Enrique y Villaseñor, Claudia, (1995). “Eficiencia terminal. El caso de una maestría de la Facultad de Filosofía y Letras”, en Ricardo Sánchez Puentes (compilador), El postgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM, México: CESU-UNAM, p. 115.

Fernández, Carlos y Roberto Hernandez Sampieri (2014).“Metodología de la Investigación Científica” 6ta Edición, México, D,F: Mc Graw Hill, Education, 640 p.

Hernández-Sampieri, Roberto & Mendoza, C. (2018). “Metodología de la Investigación .La ruta cuantitativa , cualitativa y mixta”, D,F: Editorial Mc Graw Hill Education.,714 p

Legorreta Carranza, Yolanda, (2001).“Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación”, en deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio, México, ANUIES.

Moreno Bayardo, María Guadalupe, (2009).Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 2007, vol. 12, núm. 33,pp.561-580: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55130152.pdf.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ,UNICEF,(2007). Thesauru. http://databases.unesco.org/thesaurus/

Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad Hispanoamericana Justo Sierra, (2017). http://uhjs.edu.mx/.

Rébora, Emilia, (1995).´´Eficiencia Terminal en la Facultad de Filosofía y Letra’ en Ricardo Sánchez Puentes, op. Cit, p.98-113.

Secretaria Educación Pública, (1977). *Formulario de indicadores*, México, Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la Secretaría de Educación Pública.

Secretaria Educacion Pública, (2006). Estudio de la eficiencia terminal de las (IES) mexicanas, Subsecretaría de Educación Superior.

Anexo 1

INSTRUMENTO PARA RECOLECCIÓN DE DATOS

Eficiencia Terminal en Maestrías de la Universidad Hispanoamericana Justo Sierra 2017-2018.

El propósito del presente instrumento es recabar información que permita conocer el nivel de eficiencia terminal en las Maestrías que ofrece la (UHJS).

Presentado por: Estudiantes del 4º semestre de las Maestrías de la (UHJS).

Primer apartado

Edad: _____Sexo: ( ) femenino ( ) masculino

Estado civil: ( ) Soltero ( ) Casado ( ) Divorciado ( ) Unión libre

Segundo apartado

Instrucciones: por cada uno de los ítems escriba una X dentro del paréntesis de la opción que mejor represente su opinión.

1. La escuela proporcionó material didáctico de apoyo acorde a las necesidades de cada curso.
   De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )
2. La escuela contó con las instalaciones adecuadas a las necesidades del alumnado.
   De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

3. Las autoridades de la escuela apoyaron y orientaron a los alumnos.
   De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

4. El cambio de Asesor en cada curso de investigación influye en los avances de la tesis.
   De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

5. Los docentes establecieron claramente los objetivos del curso.
   De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

6. Los objetivos de cada curso fueron alcanzados en su totalidad.
   De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

7. Los profesores retroalimentaron a los alumnos sobre sus avances en la tesis.
   De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

8. Los profesores fomentaron la participación activa de los alumnos para la elaboración de su tesis.
   De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

9. De haber contado con un solo profesor de investigación habría concluido la tesis.
   De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

10. Los profesores propiciaron y motivaron la investigación.
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

11. Los profesores dieron continuidad a los proyectos de investigación.
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

12. Los profesores promovieron actividades que tendieran a desarrollar habilidades investigativas.
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

13. Los profesores mostraron dominio de los contenidos de las asignaturas que imparten.
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

14. Los profesores brindaron atención individual a aquellos que se atrasaron en la elaboración de su tesis.
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

15. Mis compromisos laborales me impidieron avanzar en la elaboración de mi tesis.
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

16. Los profesores promovieron la investigación con medios como libros virtuales e Internet.
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

17. El tiempo que le dediqué a mis estudios de Maestría fue suficiente.
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

18. Durante mis estudios de Maestría me esforcé por alcanzar las metas que me propuse.
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

19. Le di mayor importancia a las asignaturas de la especialidad que a las de línea básica (investigación).
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

20. Considero más importantes las asignaturas de la especialidad que las de línea básica (investigación)
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

21. Contar con un solo Asesor permite iniciar y concluir la tesis en tiempo y forma.
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

22. Los conocimientos con los que llegué a la Maestría fueron los adecuados.
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

23. Me identifiqué con la Escuela sintiéndome orgulloso de pertenecer a ella.
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

24. La Maestría que cursé era realmente de mi preferencia.
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

25. Las asignaturas del área de investigación deben ser impartidas por el mismo Asesor
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

26. La conclusión de la tesis depende en gran medida de la continuidad docente
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

27. El interés mostrado por mi familia hacia mis estudios, fue determinante para concluir la Maestría.
    De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

28. Mis compromisos laborales impidieron que concluyera mi tesis.

De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

29. Conté con los recursos económicos necesarios durante mis estudios.
De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

30. Contar con computadora e internet es determinante en la elaboración y conclusión de la tesis
De acuerdo ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ( ) En desacuerdo ( )

Tercer apartado.

31. La elaboración y conclusión de la tesis depende de los siguientes factores: (Jerarquizar en orden de importancia).

1er lugar:_____ Familiares
2do lugar:_____ Laborales
3er lugar_____ Económicos
4to lugar:_____ Motivacionales
5to lugar:_____ Pedagógicos

¡Gracias por su participación!

Matriz de datos

Matriz de datos													
	Alumnos												
reactivos	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	totales
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
2	2	1	1	1	1	1	2	0	1	1	1	1	13
3	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	12
4	2	2	2	1	0	2	1	2	2	2	2	2	20
5	2	0	2	0	2	0	0	2	2	0	2	2	14
6	2	0	2	0	0	0	2	2	2	2	2	2	16
7	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	21
8	2	0	2	0	0	2	1	2	2	2	2	2	17
9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
10	1	0	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	19
11	1	0	0	2	2	1	1	2	2	2	2	2	17
12	2	0	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	20
13	2	0	2	1	0	0	0	2	2	2	2	2	15
14	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	23

15	2	2	2	0	1	1	1	2	2	1	2	1	17
16	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	23
17	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	23
18	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	22
19	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	18
20	2	0	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	17
21	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
22	2	0	2	2	2	0	0	0	2	1	2	2	15
23	0	0	0	2	1	1	1	2	2	2	2	1	14
24	2	0	2	2	0	0	0	2	2	2	2	2	16
25	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
26	1	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	21
27	2	0	2	2	0	2	2	2	1	1	1	1	16
28	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	7
29	0	1	0	1	2	0	0	1	2	2	2	2	13
30	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	23

.

ADOLESCENCIA Y VIOLENCIA INTRAFAMILIAR. PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN A FAMILIAS.

Irene Sánchez Olivares1
Universidad de Murcia
i.sanchezolivares@um.es
Carmen Martínez Montes 2
Universidad de Murcia
c.martinezmontes@um.es
María José Risueño Muñoz3
Universidad de Murcia
mjose.risueno@um.es
Beatriz Martínez García 4
Universidad de Murcia
beatriz.martinezg@um.es
Mª Ángeles Hernández Prados5
Universidad de Murcia
mangeles@um.es

RESUMEN

La violencia se instaura en todos los contextos en los que se desenvuelve el ser humano, incluso en los más insospechados como en la familia. Generalmente, los más vulnerables suelen ser los menores y las personas mayores. Este trabajo se centra en la que los adolescentes son víctimas. Ahora bien, como respuesta aprendida del ser humano puede ser evitada. De ahí que sea necesario y pertinente diseñar actuaciones y programas formativos con carácter preventivo. El presente trabajo recoge el diseño de una propuesta de intervención en la capacitación de resolución de conflictos, destinada a las unidades familiares de adolescentes que cursas la etapa de secundaria obligatoria. Se compone de 10 sesiones en la que la gamificación y el empleo de diferentes recursos audiovisuales son su seña de identidad para mejorar las relaciones paternofiliales, la resolución pacífica de los conflictos y el desarrollo en habilidades sociales.

Palabras clave: violencia, conflictos, familia, formación, programa.

---

1 Estudiante del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas de la Universidad de Murcia. Especialidad Orientación Educativa. Graduada en Pedagogía. i.sanchezolivares@um.es

2 Estudiante del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas de la Universidad de Murcia. Especialidad Orientación Educativa. Graduada en Psicología. c.martinezmontes@um.es

3 Estudiante del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas de la Universidad de Murcia. Especialidad Orientación Educativa. Graduada en Psicología. mjose.risueno@um.es

4 Estudiante del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas de la Universidad de Murcia. Especialidad Orientación Educativa. Graduada en Psicología. beatriz.martinezg@um.es

5 Profesora Titular de la Universidad de Murcia, Dra. en Pedagogía, mangeles@um.es, https://orcid.org/0000-0002-3617-215X

ADOLESCENCE AND INTRAFAMILAIR VIOLENCE. PROPOSAL FOR A FAMILY TRAINING PROGRAM.

ABSTRACT

Violence is established in all the contexts in which the human being develops, even in the most unsuspected as in the family. Generally, the most vulnerable are the minors and the elderly, focusing in this work on violence in which adolescents are victims. Now, as a response learned from the human being, it can be avoided. Hence, it is necessary and pertinent to design actions and training programs with a preventive nature. This work includes the design of an intervention proposal in conflict resolution training, aimed at family units of adolescents who are in compulsory secondary school. It consists of 10 sessions in which gamification and the use of different audiovisual resources are its hallmark to improve parenting relationships, the peaceful resolution of conflicts and the development of social skills.

Keywords: violence, conflicts, family, training, program.

INTRODUCCIÓN

La violencia es valorada como una imposición de poder que facilita la dominación, opresión o supremacía de quien la ejercey sumisión o sujeción a quien la sufre, la definición de esta sería, cualquier relación, proceso o condición en la que un individuo o grupo quebranta la integridad física, psicológica o social de otra persona (Mayor Walton y Salazar Pérez, 2019). Se considera como la actitud de fuerza incorrecta deun sujeto sobre otro, experimentada negativamente (Cuétara et al., 2018).

Los tipos de violencia pueden ser intrafamiliar, física y sexual. Debemos de destacar que la violencia intrafamiliar incluyetanto la física como la sexual. También nos encontramos con otros tipos de violencia como el abandono y negligencias por la falta de protección y cuidados, como por ejemplola falta de contacto afectivo, estimulación cognitiva, atención y descuido alimentario o del vestuario, donde se ve involucrada por su ejercicio cualquier miembro de la familia, como dicen Cuétara et al. (2018) en su artículo.

En todas sus manifestaciones supone un problema para la salud pública, aunque no es considerada como enfermedad, ya que en el sentido tradicional de esta palabra la violencia no es considerada de valor etiolobiológico, pero si hablamos en sentido social es un problema grave de salud, puesto que provoca un riesgo psicosocial grave, por su daño, invalidez e incluso muerte, que produce daños de tipo social, psicológico y biológico (Mayor Walton y Salazar Pérez, 2019).

En concreto la violencia intrafamiliar es un fenómeno que acarrea problemas sociales y tiene consecuencias emocionales, laborales, sociales y familiares. Además, el incremento en los últimos años de esta problemática considerada como una acción intencional que se da lugar en un contexto interpersonal ha afectado directamente a mujeres, niños y niñas, generando daño físico, psicológico,

moral y espiritual y que rompe con los derechos individuales que componen el núcleo familiar, especialmente a niños, adolescentes, mujeres y ancianos, los más vulnerables (Moreira y Oviedo, 2020).

En las etapas de crecimiento de los niños y adolescentes es cuando más afecto necesita estos, puesto que sufren muchos cambios, tanto físicos como emocionales y sociales, y por lo tanto donde más seguros y fuertes de sí mismos se tienen que sentir, donde la familia va a ser un gran apoyo para ello. Por lo tanto, en estas etapas es fundamental que los padres presten la atención debida, puesto que van a ser sus guías para que sepan cómo actuar frente a estos cambios, como por ejemplo la habilidad de relacionarsecon los demás. Como afirma López y Guaimaro (2015), van a ser los agentes que influyan en sus hijos junto a otros contextos socializadores externos como la escuela y sus grupos de iguales. Por lo que, debemos de destacar que según una investigación que realizó Pérez Montoya (2016) en España, los niños y adolescentes que están expuestos a la violencia intrafamiliarpueden llegar a sufrir riesgos graves de tener problemas emocionales, como depresión, problemas de conducta y ansiedad. Además, esta investigación realizada con el instrumento CBCL (Child Behavior Checklist), refleja que los niños que hayan estado expuestos a este tipo de violencia van a presentar niveles altos en las escalas de: problemas internalizantes, ansiedad/depresión, aislamiento/depresión y quejas somáticas.

Otros estudios que destacar son los que tienen en cuenta la influencia de esta problemática según el estilo parental que se de en la familia. De esta forma, el estudio realizado por Sáez Sotomayor y Sepúlveda Obreque (2016), concluye que los estilos parentales influyen en los niños, mostrando que los niños con padres de un estilo autoritario se mostraban temerosos e irresponsables, con baja autoestima y tendencia a la depresión, por otro lado, el estilo permisivo y democrático provocaba un bajo rendimiento escolar, altos niveles de frustración, cambios de humor y bajo control emocional.

Violencia intrafamiliar y tipos

Según Rodríguez Fernández (2018), la violencia intrafamiliar, también llamada violencia doméstica o violencia familiar es la manifestación de múltiples prácticas que llevan consigo desde el maltrato físico hasta el psicológico, incluyendo en estas el abandono, donde el objetivo es causar daño a otro, incitado por el desequilibro. Se podría decir que son grupos vulnerables, donde la violencia afecta a determinados miembros de la familia, destacando que la cultura social ha ayudado a asentar ciertas prácticas violentas. La violencia intrafamiliar se divide en dos grupos, por un lado, la violencia activa que son acciones deliberados contra la víctima y, por otro lado, la pasivao negligente, que se interpreta como un conjunto de prácticas tales como desatender las obligaciones y deberes, siendo esto en colectivos vulnerables, como son los niños y los abuelos. Esta última es un maltrato o violencia contra estos colectivos que ven vulnerados su condición de derechos humanos y presentan problemas de salud global.

Según Rodríguez Fernández (2018), dentro del ámbito familiar pueden manifestarse diversostipos de violencia, en los que los protagonistas van variando, ya que las víctimas y los maltratadores confluyen en un mismo núcleo familiar. Las diferentes manifestaciones de violencia dentro de un hogar son debidas a

un desequilibrio en las relaciones de poder y a la vulnerabilidad de determinados miembros. Dicha vulnerabilidad se asocia con variables, tales como el género, la edad de las víctimas(ancianas y niños) o la presencia de alguna discapacidad, ya sea física, psíquica o sensorial (Alonso y Castellanos, 2006). Como es sabido, una de las tipologías más vistas de violencia dentro del seno familiar, es la violencia de género, la cual es definida como todo acto de violencia sexista que tiene como resultado real o posible un daño físico, psíquico o sexual, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, tanto en la vida pública como en la privada. Dentro del hogar, esta violencia es debida a una relación jerárquica que coloca a los hombres en posiciones de dominio y a las mujeres en estados de dominación (Tsuji y Miguel, 2014). Se trata de la violencia intrafamiliar más común en el ámbito mediático e investigador, que se nutre en gran parte de un concepto de género como respuesta al sistema patriarcal para demostrar la subordinación de las mujeres y su desventaja frente a los hombres que parte de las teorías feministas, situando al hombre como agresor e invisibiliza la violencia contra los hombres, dejando de lado al hombre como posible víctima (Díaz Sanín, 2020).

Otro colectivo vulnerable es el de las personas ancianas; el maltrato a estas se trata de un acto único o repetido que causa daño o sufrimiento a una edad determinada, o la falta de medidas apropiadas para evitarlo, que se produce en una relación basada en la confianza. Este tipo de violencia o maltrato se infringe a una persona mayor de 60 años por los hijos, sobrinos, hermanos, familiares, terceros, la sociedad o por el contexto en el cual se desenvuelve (Rodríguez Fernández, 2018). Además, dentro de los colectivos con vulnerabilidad, según Rodríguez Fernández (2018), se encuentra el de los niños y niñas. El maltrato infantil es definido como toda forma de maltrato físico o emocional, abuso sexual, negligencia o tratamiento negligente, explotación comercial o de otra índole, que resulta en un daño real o potencial a la salud, la supervivencia, el desarrollo o la dignidad del niño/a, en un contexto de relaciones de responsabilidad, confianza o poder. Según los datos de la Fundación ANAR expuestos por Caravaca Llamas y Teruel Espinosa (2020) durante el año 2017, 9192 niños/as y adolescentes víctimas del maltrato infantil en sus contextos familiares fueron atendidos.

Aun así, cabe destacar que dentro del ámbito familiar no solo se percibe violencia por parte del miembro con más poder hacia el más débil, sino que en ocasiones ocurre lo contrario; dentro de la pareja puede haber violencia contra la figura masculina y también se puede dar entre las parejas del mismo sexo (Alonso y Castellanos, 2006). En relación a los menores, además de agredir a hermanos, también lo hacen a sus padres, lo que es considerado otra forma de violencia intrafamiliar, ya que manifiestan intimidaciones verbales, agresiones físicas leves o graves, agresiones indirectas o maltrato psicológico (Liñán, 2011).

Para Rodríguez Fernández (2018), otra forma de clasificación de la violencia intrafamiliar es según sus efectos: activa o pasiva. En la violencia activa hay actos deliberados contra la víctima y en la pasiva o negligente se desatienden necesidades tanto a ancianos como a niños. Además, en relación a sus efectos, la violencia intrafamiliar puede ser manifestada de diferentes formas, las cuales dan lugar a una serie de daños que afectan a la integridad física y moral de la persona agredida (Tsuji y Miguel, 2014):

> Puede ser una agresión física, la cual es considerada como una conducta o un conjunto de acciones u omisiones que provocan un daño físico, ya sea interno o externo. Por otro lado, está el abuso psicológico o emocional, que hace referencia a las conductas que pretenden denigrar o mermar la autonomía o el bienestar emocional de la otra persona. Otra forma de violencia casual es el abuso sexual, donde se lleva a cabo una conducta sexual directa o indirecta que va en contra de la voluntad de la persona agredida o que no tiene la capacidad de aprobar un consentimiento. La violencia económica o abuso patrimonial aparece cuando hay un daño, pérdida, negación, transformación o sustracción de bienes con valor. Y, por último, la ya nombrada negligencia o carencia emocional, que también es considerada una forma de violencia, ya que hace referencia a cualquier comportamiento que muestre descuido, desatención y abandono a una persona que no puede valerse por sí misma.

Causas de la violencia intrafamiliar

La etiología de la violencia intrafamiliar es considerada como compleja y muy variada, existiendo no solo una multitud de variables en su origen, sino que además se encuentran interrelacionadas, resultando difícil determinar dónde empieza la influencia de una y donde termina la otra. Además, los factores pueden ser psicológicos, orgánicos,sociales y contextuales (Díaz y Esteban, 2003):

> Dentro de los factores psicológicos pueden encontrarse las características personales tanto del agresor como de la víctima, lo que hace referencia a la personalidad de ambos, la historia que les rodea, la baja autoestima que mantienen, la pobre tolerancia a la frustración durante conflictos del agresor, la dependencia al alcohol o drogas, y la aparición de trastornos psicológicos como la depresión, trastornos de la personalidad, o esquizofrenia, entre otros.

En relación a la persona agresora existen factores de riesgo orgánicos, tales como las lesiones en el sistema límbico, en los lóbulos frontales y temporales, y anormalidades en el funcionamiento de la serotonina, aunque cabe destacar que estos factores deben coincidir con otros de los factores ya nombrados.

Atendiendo a la influencia sociocultural, se cuestiona si el concepto de patriarcado cumple o no alguna función en la justificación de la criminalización de ciertas interacciones familiares, concluyendo que la herramienta penal es necesaria para regular los casos especialmente graves, pero es insuficiente y se demanda de medidas terapéuticas, resocializadoras y de justicia restaurativa que ayuden a

reconstruir y posibilitar la libertad positiva de quienes han sufrido este tipo de violencia (Fernández Ruiz, 2019). Otros factores influyentes son los sociales, que hacen referencia al ámbito familiar, a la edad de los padres con la que tuvieron sus hijos, a las relaciones entre los miembros de dicha familia, al estrés familiar que puede haber debido a diversas situaciones y, como essabido, a los antecedentes de maltrato, ya que es muy determinante que el maltratador haya sufrido lo mismo durante su infancia o etapas de su vida.

Por último, los factores contextuales también son de gran relevancia en la violencia intrafamiliar, ya que es muy influyente el apoyo social recibido en estas situaciones, el apoyo económico en el caso de que fuese necesario, la vivienda en la que se vive y su entorno, la situación laboral tanto estable como inestable, los ingresos recibidos, etc.

DISEÑO DE INTERVENCIÓN FAMILIAR PARA LA MEJORA

La revisión de la literatura sobre la violencia intrafamiliar permite vislumbrar la relevancia de la temática, las tendencias en investigación, así como nuevos retos a asumir. La intervención de la violencia en contextos familiares ha sido abordada principalmente de forma correctiva y desde el ámbito disciplinar de la psicología fundamentalmente. Asimismo, se identifica una carencia competencial de las familias para atender este tipo de situaciones en su fase más temprana, en sus inicios, para prevenir un mayor agravamiento de esta situación, instaurándose y enquistándose relaciones perniciosas y dañinas entre sus miembros.

Análisis de necesidades

Si bien la pertinencia de esta temática ya ha sido expuesta, la necesidad de ser considerada de forma preventiva obliga a retomar la fundamentación desde la recopilación de algunos argumentos normativos y expresados en las fuentes documentales.

En lo que respectan las necesidades normativas, existe la necesidad de garantizar una protección al menor contra toda forma de violencia,perjuicio, abuso físico o mental, trato negligente, malos tratos, explotación o abusosexual. “El derecho penal no puede tratar de manera benigna a quien destruye la familia o comete conductas punibles dolosas contra menores de edad. La lucha contra el maltrato al interior del seno de la familia o la violencia infantil es y debe ser un objetivo político criminal” (Cámara de Representantes de la República de Colombia, 2006, p.24), de cualquier Estado. Este tipo de violencia supone una vulneración a los derechos fundamentales de los menores, tanto a la vida, a la integridad física, como a su libertad, que demanda de diversas medidas legislativas que garanticen su protección, ya que son los más vulnerables en el contexto familiar (Caravaca Llamas y Teruel Espinosa, 2020). Así pues, en la Ley 4/2015, de 27 de abril, del Estatuto de la Víctima del delito se expone el derecho a la información, a la protección y apoyo, entre otros derechos de las víctimas (art.3), y las medidas de protección para las víctimas en general, y particularmente para menores y personas con discapacidad,

buscando la efectividad ante la intimidación, la protección física y medidas de alejamiento, etc. (art.25 y 26). Todo ello evidencia la necesidad de lograr unas condiciones de vida que permitan a todas las personas menores de edad explotar al máximo sus capacidades naturales mediante el respeto, dignidad, igualdad y libertad.

En la actualidad existe un gran marco legal de protección hacia aquellas personas víctimas de violencia intrafamiliar. Respecto a los niños, es de vital importancia la crianzaen un ambiente adecuado que favorezca el desarrollo de sus capacidades. Según el artículo 39.1 de la Constitución Española (1978), los poderes públicos asegurarán la protección económica, jurídica y social a la familia, y los progenitores tienen la obligación de prestar todo tipo de asistencia a los hijos tenidos dentro y fuera del matrimonio hasta su mayoríade edad. A pesar de la numerosa normativa que abarca la protección de las niñas y niños en el ámbito familiar, es recomendable reforzar la asistencia ofrecida a los padres y tutores legales para llevar a cabo las responsabilidades de crianza, haciendo énfasis en aquellas familias que estén en proceso de separación. Esto es debido a que el conflicto que se establece en los progenitores puede colocar al hijo/a en medio de ambos, y sufrir las graves interferencias parentales.

Dentro de la legislación española se pueden encontrar legislaciones específicas destinadas a la protección de los derechos de la infancia. Las Ley 16/2015 y la Ley Orgánica 8/2015 ponen de manifiesto ciertos cambios que son necesarios al incidir en los derechosfundamentales y las libertades públicas que aparecen en los artículos 14, 15, 16, 17 y 24 de la Constitución Española. El artículo 158 del Código Civil, “parte del principio de agilidad e inmediatez aplicables a los incidentes cautelares que afecten a menores, para evitar perjuicios innecesarios que puedan derivarse de rigideces o encorsetamientos procesales, permitiendo adoptar mecanismos protectores, tanto respecto al menor víctima de malos tratos como en relación con lo que, sin ser víctimas, puedan encontrarse en situación de riesgo”.

Por otro lado, es de importante mención que también se consideran víctimas de violencia a aquellas personas que forman parte del hogar en el que aparecen episodios violentos, aunque no vayan dirigidos hacia ellos. En el niño o niña, los efectos del maltrato provocan elevadas consecuencias negativas que afectan a su personalidad y desarrollo. Por tanto, la Organización de las Naciones Unidas para la Protección de la Infancia, UNICEF, “considera la exposición a violencia doméstica como forma grave de maltrato infantil que puede provocar en el menor o la menor unas secuelas irreversibles (violencia mental)”. De este modo, la LO 8/2015 incluye a los menores como víctimas directas en la violencia de género (Rodríguez Fernández, 2018).

En segundo lugar, se contemplan las necesidades evidenciadas en las fuentes bibliográficas. Al respecto, el estudio realizado por Mayor Walton y Salazar Pérez (2019) señala que se trata de un problema de salud grave que provoca daños de tipo social, psicológico y biológico, y no puede quedar exento de responsabilidad cívica e intervención desde distintos ángulos. Además, esta problemática que afecta a los más vulnerables conlleva problemas sociales, emocionales, laborales y familiares (Moreira y Oviedo, 2020). Se percibe en estudios recientes, por un lado, que los niños y adolescentes

que sufren violencia pueden llegar a tener serios problemas emocionales, tales como la depresión, problemas de conducta y ansiedad (Pérez Montoya, 2016), y por otro, la influencia de los diferentes estilos educativos, donde los niños con padres de un estilo autoritario, se mostraban temerosos e irresponsables, con baja autoestima y tendencia a la depresión, y por otro lado, el estilo permisivo y democrático provocaba en estos, un bajo rendimiento escolar, altos niveles de frustración cambios de humor y bajo control emocional (Sáez Sotomayor y Sepúlveda Obreque, 2016). Posteriormente, se lleva a cabo un análisis DAFO por parte del equipo investigador firmante como autores del presente trabajo, y cuyos resultados han sido expuestos en la tabla 1.

> Es una técnica ideada por Kenneth Andrews y Roland Christensen hace más de 20 años y se utiliza para comprender la situación actual de una empresa, organización, producto o servicio específico y, también como ayuda para formular una intervención social. DAFO es una sigla (acrónimo) que proviene de las cuatro primeras letras de *debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades*. En inglés sería SWOT (*strengths, weaknesses, opportunities y threats*) (Sisamón Gil, 2012, p.471).

Tabla 1

Resultados del análisis DAFO respecto a la violencia intrafamiliar a menores

DEBILIDADES	**AMENAZAS**
- Se desconocen las necesidades de cada familia. - Falta de recursos para prevenir en su totalidad la violencia intrafamiliar. - Falta de tiempo para llevar a cabo las actividades. - Actividades dirigidas al grupo/clase y no de manera individualizada.	- Falta de actuación en los contextos familiares de todo el alumnado. Desconocimiento de la diversidad horaria de las familias para su participación. - Grupo heterogéneo en el que existen diferentes ritmos para adquirir conocimientos y diferentes actitudes ante el programa. - Diferentes costumbres, cultura, hábitos y estilos educativos de las familias participantes.
FORTALEZAS	**OPORTUNIDADES**
- Posibilidad de trabajar los contenidos elaborados de manera transversal. Necesidad de fomentar un buen ambiente familiar. - Interés por desarrollar habilidades sociales que permitan una buena comunicación y	- Numerosos estudios llevados a cabo sobre la temática. - Contexto en el que se percibe protección al menor y recursos para la prevención de la

resolución de conflictos. - Realización de las actividades dentro y fuera del horario lectivo. Apoyo y compromiso del centro y del equipo docente. - Recursos necesarios suficientes. Consecución de leyes que atienden a la violencia intrafamiliar y a la protección del menor.	violencia. - Posibilidad de participación por parte de las familias en el centro educativo. Bibliografía específica y programas de prevención e intervención para trabajar contra la violencia intrafamiliar. - Apoyo de las administraciones educativas.

Fuente. Elaboración propia (2020)

A partir de lo expuesto, se inician el diseño de una propuesta de intervención socioeducativa destinada a las familias para identificar y prevenir conductas que atentan, dañan y violenten los derechos de los menores, con la finalidad de promover un estado de seguridad y protección de este colectivo altamente vulnerable.

Metodología y destinatarios

Para el cumplimiento del propósito de este estudio se utilizó un diseño evaluativo (García-Sanz y Martínez-Clares, 2012) dentro del proceso de investigación-acción consiste en un aporte de información capaz de guiar hacia una toma de decisiones y procesos de cambio para mejorar la misma. Su principal objetivo es mejorar la práctica y no generar una gran cantidad de conocimientos. La investigación- acción es un proceso que puede entenderse como una espiral sucesiva de ciclos formados por varios pasos, y abarca una serie de etapas como son la identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema; la elaboración de un plan de actuación; desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica; y la reflexión e interpretación de los resultados.

Para la recogida de información se elaboró una serie de instrumentos de evaluación que se observan en el apartado de evaluación del programa, para ello el punto de tratamiento estadístico explica más exhaustivamente cómo se realizará la fiabilidad de este. En lo que se refiere a la metodología seguida para la realización de las actividades, está basada principalmente en actividades lúdicas en las que hemos integrado la gamificación.

En cuanto a la población beneficiaria de la intervención se corresponde con las unidades familiares de los alumnos de ESO. El instituto en el que se llevará a cabo el programa está situado en un barrio cercano al centro de la Región de Murcia, que se comunica con el centro de la ciudad a través de cuatro puentes. El centro recibe a alumnas y alumnos con características culturales y sociales muy diversas, con un porcentaje medio de alumnos inmigrantes de procedencia variada. Tienen un nivel socioeconómico medio alto (65%) y el rendimiento en los estudios es elevado (70%). El resto presenta un nivel sociocultural más bajo, así como necesidades y carencias que requieren ser compensadas mediante programas y medidas de atención a la diversidad, y para ello cuenta con el apoyo de la Consejería de Educación y

Universidades.

Objetivos, contenidos y actividades

Con la finalidad de prevenir la violencia intrafamiliar, se ha diseñado un programa de formación a las familias centrado en el desarrollo de las competencias que permiten gestionar pacíficamente los conflictos en las relaciones paterno fíliales. Se plantea como objetivo general: Diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención basado en gestión de conflictos para prevenir y/o disminuir la violencia intrafamiliar. Y, por su parte, como objetivos específicos:

- Desarrollar aprendizajes tales como la empatía, el respeto, la escucha activa, gestión del conflicto y el compromiso.
- Aprender de forma vivencial estrategias de relación interpersonal.
- Trabajar en la educación en valores de los sujetos participantes.
- Identificar, regular y expresar sentimientos propios.
- Contribuir a la creación o mantenimiento de un clima de convivencia, afectividad y respeto.
- Fomentar la participación en actividades, estrategias y contenidos organizados de forma sistemática para la instigación de valores necesarios para la convivencia.

En lo que respecta a los contenidos de la intervención, se encuentran en la revisión de los antecedentes diversos estudios relacionados con la resolución de conflictos para la prevención o disminución de la violencia intrafamiliar, siendo este el núcleo fundamental de la intervención. Así pues, debemos atender como reconoce Díaz (2011) a los posibles elementos que influyen en la resolución de conflictos, tales como los intereses de cada persona, las necesidades, las creencias o las distintas posiciones que puede adoptar cada una de las partes implicadas en el conflicto. También expone la estructura que tiene un conflicto, el cual está compuesto por los actores, el contexto físico donde ocurre y el problema que lo ha causado. Además, cabe destacar que los conflictos se ven impulsados por una serie de causas o variables desencadenantes como podrían ser algunas amenazas, preguntas incómodas, órdenes, problemas de información, diferentes creencias, etc. Por lo tanto, según sus causas, el conflicto será de un tipo u otro. Algunas pautas adecuadas para la resolución de conflictosson la confrontación, el compromiso, la conciliación, la imposición y la retirada, entre otras. También hace referencia a la importancia de la autoestima, de la comunicación, de la cooperación y de la búsqueda de soluciones.

Por otro lado, Morales et al. (2013) hacen hincapié en la resolución de conflictos mediante la mediación, cuyo objetivo es solucionar los problemas para que se mantengan las relaciones afectivas entre los actores del conflicto sin hacer uso de la violencia u otro medio judicial. El estudio resalta la importancia de usar este método ya que puede ser preventivo si se integra también a la familia en el centro educativo para evitar todo tipo de conflictos. La mediación se lleva a cabo mediante actividades con el fin

de que se logre generar un cambio positivo, donde los profesionalesplantean que es importante escuchar a las partes y valorar su testimonio.

El presente programa de formación a familias para la gestión de conflictos en las relaciones interpersonales que se establecen en las unidades familiares, con la finalidad de prevenir situaciones futuras de violencia intrafamiliar, consta de 10 sesiones que oscilan entre los 60 y 80 minutos de duración, de las cuales la primera y la última se destinan principalmente a cuestiones operativas del proceso de investigación: evaluación inicial, destinada al diagnóstico o identificación del estado actual de la situación objeto de análisis (pretest), y en la última, la recogida de datos del postest y el grado de satisfacción con la intervención formativa recibida.

Tabla 2

Objetivos, contenidos, actividades y recursos del programa de intervención, organizados por sesiones

Sesión	Objetivos didácticos	Destinatarios	Contenidos	Recursos
Sesión 1 Conociendo la situación	Obtener información sobre las relaciones familiares de los alumnos. Detectar los posibles problemas que puedan existir en las familias del centro.	Alumnado.	Relaciones familiares.	Película requerida para la actividad. Ordenador. Proyector. Altavoces de sonido.
Sesión 2 Aislados	Trabajar de forma cooperativa. Fomentar la escucha activa. Desarrollar capacidades cívicas y sociales.	Alumnado y familias.	Habilidades sociales. Trabajo en equipo. Diálogo.	Sala amplia. Sillas.
Sesión 3 Y tú ¿Qué harías?	Trabajar la asertividad. Buscar soluciones a los conflictos. Incidir en competencias sociales.	Familias.	Actitudes asertivas. Estilos de comunicación.	Sala amplia. Infografía Fichas de la actividad
Sesión 4 Emoci-On	Trabajar las emociones. Aprender a controlar las emociones. Favorecer la asertividad.	Alumnado y familias.	Tipos de emociones. Gestión de emociones.	Sala amplia. Tarjetas Cartulina A4, Tijeras y pegamento.
Sesión 5 Atravesemos la tela de araña	Fomentar la colaboración. Trabajar la toma de decisiones colectivas. Desarrollar la capacidad de resolución de conflictos.	Alumnado y familias.	Escucha activa.	Ovillo de lana. Sala amplia.

Sesión 6 Estamos unidos	Trabajar la cohesión familiar. Expresar los sentimientos.	Alumnado y familias.	Emociones y sentimientos. Escucha activa.	Ovillo de lana. Sala amplia.
Sesión 7 Atrapa la bandera	Desarrollar la capacidad de toma de decisiones. Trabajar valores de cooperación y toma de decisiones conjunta. Fomentar las habilidades sociales.	Alumnado y familias.	Trabajo en equipo. Toma de decisiones. Habilidades sociales.	Sala amplia con delimitaciones (pista deportiva). Bandera o pañuelo.
Sesión 8 Somos diferentes, pensamos diferente	Trabajar la escucha activa. Fomentar el respeto de diferentes opiniones.	Alumnado y familias.	Elementos subjetivos. Derecho de la libre opinión y expresión.	Láminas de representación. Folios y bolígrafos. Sala amplia con mobiliario.
Sesión 9 Escape Room	Trabajar la escucha activa. Fomentar la cooperación.	Alumnado y familias.	Trabajo cooperativo.	Tantas aulas como familias participen. Fichas de la actividad
Sesión 10 ¿Qué os ha parecido?	Valorar la aplicación del programa.	Familias.	Trabajo cooperativo.	Sala amplia Fichas actividad

Instrumentos de recogida de información y proceso de evaluación

Para la recogida de información, en primer lugar, adaptaremos una escala de creencias sobre las relaciones familiares de Araya (2003), y crearemos una pequeña escalacon 6 ítems y puntuaciones del 1 al 5 siendo 1, totalmente en desacuerdo; 2, moderadamente en desacuerdo; 3, indiferente; 4, moderadamente de acuerdo; y 5, totalmente de acuerdo. Esta evaluación será cumplimentada tanto por los padres como por los alumnos y en dos momentos diferentes, antes de realizar el programa, y una vez que se ha llevado a cabo, con la finalidad de observar si se ha logrado la consecución de los objetivos propuestos y observar las diferencias de lo que pensaban antes y después dellevar a cabo el programa.

Posteriormente, se elabora una lista de control para evaluar el desarrollo de las actividades realizadas y el grado de consecución de los objetivos. Esta lista está formada por 9 ítems, en los que el coordinador/a del programa registrará la presencia o ausencia de estos ítems en la actividad realizada, y un apartado de observaciones generales para registrar todos aquellos aspectos que resulten relevantes. Esta lista de control se cumplimentará cada vez que finalice una actividad, y no llevará más de 5-7

minutos.

Por último, para la evaluación final se han elaborado dos instrumentos. Por un lado, una lista de control para valorar el programa de forma global compuesta por 4 ítems, siendo el coordinador se la actividad el que registre la presencia o ausencia de dichos ítems en el programa. También cuenta con un apartado en el que se podrán hacer observaciones específicas referidas a un ítem en concreto y observaciones generales referidas a la totalidad de la evaluación. Por otro lado, una escala tipo Likert compuesta por 5 ítems para registrar la valoración del programa. La escala se podrá valorar del 1 al 5 según el grado de satisfacción tras haber llevado a cabo el programa, siendo 1, nada; 2, poco; 3, a veces; 4, mucho; y 5, totalmente. Esta escala será cumplimentada por parte de las familias. Estos dos instrumentos no llevarán más de 5-7 minutos cada uno para cumplimentarlos.

Tratamiento estadístico

Se recomienda que antes de analizar los datos recabados en los diferentes instrumentos de evaluación, sean sometidos a un proceso de validación mediante juicio de expertos para verificar la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems en relación a los objetivos, puesto que son de elaboración propia. La fiabilidad de estos se valorará a través del alfa de Cronbach. Además, se considerará la media y la desviación típica ya que se tratan de cuestionarios descriptivos.

CONCLUSIONES

La existencia de la violencia intrafamiliar a menores es real, tal y como se ha evidenciado en este trabajo, centrándose principalmente en los menores de 12 años y no tan frecuentemente en la adolescencia. Los perjuicios que se desprenden de estas situaciones son altamente perjudiciales para el desarrollo saludable de los implicados. Por ello cabe destacar la relevancia de diseñar e implementar este tipo de programas de intervención formativa, en la que se desarrollen las capacidades esenciales para mantener relaciones saludables en el contexto familiar, gestionando los conflictos pacíficamente y prevenir los episodios de violencia.

Desafortunadamente, este tipo de programas no imperan en los centros educativos, quienes se centran mayormente en los aspectos que revierten directa e indirectamente en el curriculum y rendimiento académico, pero no tanto en la educación familiar y las relaciones paternas-filiales. A pesar de que los estudios demuestran la repercusión positiva que tiene la competencia en habilidades sociales y gestión de conflictos en la prevención de la violencia intrafamiliar (Díaz, 2011; Morales et al., 2013).

REFERENCIAS

Alonso, J.M. y Castellanos, J.L. (2006). Por un enfoque integral de la violencia familiar. *Intervención Psicosocial, 15*(3), 253-274.

Araya, C. (2003). Escala para medir creencias que perpetúan la violencia intrafamiliar: Estudios

preliminares. *Psykhe*, *12*(1). http://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20361

Cámara de Representantes de la República de Colombia (2006). Proyecto de ley. *Gaceta del Congreso,* 250.

Caravaca Llamas, C., y Teruel Espinosa, L. (2020). La distinción de los recursos asistenciales para los y las menores víctimas de la violencia intrafamiliar en España. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 14, 187-210. http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0017

Código Civil y Comercial de la Nación (2015). https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf

Cuétara, J. M. G., Vera, B. H. L., Ponce, T. V., Jáuriga, B. R. L., García, C. R., y Rodríguez, E. C. (2018). Violencia intrafamiliar. Una mirada desde laadolescencia. *Acta Médica del Centro*, *12*(3), 275-285. https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDARTICULO=81342

Díaz Sanín, M. E. (2020). *Violencia intrafamiliar y masculinidades: discusiones entorno al estereotipo de la violencia de género* (Doctoral dissertation, Universidad Eafit).

Díaz, A. y Esteban, R. (2003). Violencia Intrafamiliar. *Gaceta Médica de México, 139*(4), 353-355.https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=4832

Díaz, M.T. (2011). El conflicto: información, resolución, fuentes y actividades. Hekademos, *Revista educativa digital, 8,* 47-62. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746886

García, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial Mcgraw Hill.

García-Sanz, M.P. y Martínez-Clares, P. (2012). *Guía Práctica Para la Realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster.* Edit.um. Ediciones de la Universidad de Murcia.

Ley 16/2015, de 7 de julio, por la que se regula el estatuto del miembro nacional de España en Eurojust, los conflictos de jurisdicción, las redes judiciales de cooperación internacional y el personal dependiente del Ministerio de Justicia en el Exterior. (2015). *Boletín Oficial del Estado, 162.* Sec. I, de 08/07/2015. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/130076/Ley_16_2015,_de_7_de_julio,_por_la_que_s.pdf;jsessionid=68D5D1F52706D308D68CBEEFF2B7C0E8?sequence=1

Ley 4/2015, de 27 de abril, del Estatuto de la víctima del delito. (2015). *Boletín Oficial del Estado, 101.* Sec. I, de 28/04/2015. https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-4606-consolidado.pdf

Ley Orgánica 8/2018, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. (2015). *Boletín Oficial del Estado, 175.* Sec. I, de 23/07/2015. https://www.boe.es/boe/dias/2015/07/23/pdfs/BOE-A-2015-8222.pdf

Liñán, F.L. (2011). El maltrato intrafamiliar en la jurisdicción de menores. *Revista de Intervención Psicosocioeducativa en la desadaptación social, 4*, 9-23. http://ipseds.ulpgc.es//

López, G. y Guaimaro, Y. (2015). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. Universidad Metropolitana, 1-30. https://www.uam.mx/cdi/pdf/redes/xi_chw/cendif_rol.pdf

Mayor Walton, S., y Salazar Pérez, C. A. (2019). La violencia intrafamiliar. Un problemade salud actual. *Gaceta médica espirituana*, *21*(1), 96-105. https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=88296

Morales, O., Castellanos, F., Paz, C., y Rodríguez, X. (2013). La mediación en la resolución de conflictos: su interpretación desde la comunidad educativa. *Interacción y Perspectiva. Revista de Trabajo Social, 3*(1), 70-93. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5154936

Moreira, M. E. M. y Oviedo, A. D. (2020). Niños, niñas y adolescentes expuestos a violencia familiar en la ciudad de Portoviejo, Manabí, Ecuador. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, *5*(8), 1228-1239. http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i8.1654

Pérez Montoya, A. (2016). Exposición infantil a violencia doméstica en una muestra comunitaria en España y consecuencias psicopatológicas asociadas. F. Labrador Encinas (dir.). Tesis Doctoral Universidad Complutense de Madrid.

Rodríguez Fernández, A. G. (2018). Violencia intrafamiliar y colectivos especialmente vulnerables: menores y ancianos. Apuntes desde un enfoque interdisciplinar. *Revista Internacional de Doctrina y Jurisprudencia*,*19,* 1-25. http://dx.doi.org/10.25115/ridj.v0i19.2196

Sáez Sotomayor, D., y Sepúlveda Obreque, A. (2016). Estilos educativos de enseñanza que poseen los padres y apoderados de cursos iniciales de EGB en un establecimiento educativo de la comuna de Osorno Chile. *Boletín Redipe*, *5*(4), 75-87. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/102

Sisamón Gil, R. M. (2012). El análisis" DAFO" aplicado a la intervención en casos de personas en situación de exclusión social. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, *51,* 469-487. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4640569

Tsuji, T. C. y Miguel, M. P. (2014). Aportes para comprender a la violencia intrafamiliar. *Hologramática, 2*(21), 205-228.https://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1923

Unicef España. (2020). Unicef para cada infancia. Derechos de los niños. Recuperado de: https://www.unicef.es/causas/derechos-infancia

COMPRENSIÓN LECTORA E INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Laura Pardo Sanmartín
laurapardosanmartin@gmail.com

María de los Ángeles Hernández Prados
mangeles@um.es

RESUMEN

La concepción de la lectura ha evolucionado paralelamente a los cambios sociales, económicos y culturales de las sociedades desarrolladas en los últimos años, pasando de un enfoque centrado en las habilidades básicas de la lectura hacia una concepción mucho más amplia centrada en los procesos de comprensión de esta. Esta última idea postula que leer implica la comprensión de un texto, en el que destacamos dos aspectos fundamentales: la conciencia metacognitiva y los aspectos emocionales que influyen en el sujeto. A lo largo del presente artículo abordaremos esta temática haciendo alusión a las dificultades que presenta la comprensión lectora hoy en día, así como las dimensiones que engloba y las estrategias para su desarrollo afectivo. Además, argumentaremos cómo influye el componente emocional en el tratamiento de la lectura, ya que es un aspecto fundamental para trabajar con los jóvenes y fomentar un hábito lector significativo.

Palabras clave: compresión lectora, inteligencia emocional, hábito, jóvenes.

READING COMPREHENSION AND EMOTIONAL INTELLIGENCE.

ABSTRACT

The conception of reading has evolved in parallel with the social, economic and cultural changes of the societies developed in recent years, moving from an approach centered on basic reading skills towards a much broader conception centered on the processes of comprehension of reading. the same. This last idea postulates that reading implies the understanding of a text, in which we highlight two fundamental aspects: metacognitive awareness and the emotional aspects that influence the subject. Throughout this article we will address this issue, alluding to the difficulties that reading comprehension presents today, as well as the dimensions it encompasses and the strategies for its affective development. In addition, we will argue how the emotional component influences the treatment of reading, since it is a fundamental aspect to work with young people and promote a meaningful reading habit.

Keywords: reading comprehension, emotional intelligence, habit, young people.

1 Máster en Intervención Psicopedagógica y Trastornos de Audición y Lenguaje en la Universidad de San Jorge. Graduada en Pedagogía. https://orcid.org/0000-0002-6220-4813

2 Profesora Titular de Universidad en el departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, Dra. en Pedagogía. https://orcid.org/0000-0002-3617-215X

INTRODUCCIÓN

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Durante las últimas décadas se ha abierto un debate en relación a esta temática, donde ha ido adquiriendo gran relevancia y controversia ante la sociedad en la que vivimos actualmente, no porque sea un concepto novedoso, sino porque ha aumentado considerablemente una preocupación a nivel familiar, escolar y social sobre sí los medios utilizados para promover eficazmente la lectura y su comprensión son los más acordes para los jóvenes de hoy en día. Es por ello por lo que, ante las nuevas exigencias sociales, diversas instituciones educativas manifiestan "la necesidad imprescindible de que el alumnado no únicamente extraiga información, sino que logre analizarla, manipularla, adecuarla, sistematizarla e incorporarla en las estructuras cognitivas para hacer un uso eficiente de dicha información" (Saldívar y Coronado, 2021, p. 229). Esta competencia lectora, facilita la comprensión e interpretación no solo de la narrativa escrita, sino también de la contada que recoge los testimonios de vida, compartiendo de este modo los valores y contravalores que no definen o lo hicieron en un momento concreto, contextualizado en un aquí y ahora (Ortega Ruiz y Hernández-Prados, 2008).

En este sentido, tal y como afirma la OCDE (2006) "el concepto de aprendizaje, y en especial el de aprendizaje a lo largo de toda la vida, han transformado las percepciones de la competencia lectora y de las necesidades a las que hacer frente" (p. 48), donde ya no se considera la lectura como un componente que se adquiere durante infancia, sino más bien como un elemento que debe de ir forjándose con los años. Hablar de lectura es situar a la misma en relación a una etapa, adquisición de la lectura se asocia a infantil, la consolidación e iniciación de la comprensión lectora en primaria, la adquisición de un hábito y potencialización de la comprensión en secundaria, y la apertura a la lectura científica, con un alto nivel de dificultad en la universidad. A pesar de ser un aprendizaje instrumental que se adquiere tempranamente, es relevante en todo el itinerario educativo-formativo, además de cumplir una importante labor cultural.

Resulta crucial destacar, en relación a este hilo, que el hábito lector y la adquisición de la comprensión lectora se inicia dentro del contexto familiar, donde "la familia es uno de los campos donde opera el cambio transformador del aprendizaje" (Jiménez, Martínez y Cuadros, 2020, p.81), ya que ésta es el primer agente socializador del sujeto. Así,

> si tenemos en cuenta la influencia familiar en la creación y consolidación de hábitos lectores de sus hijos, la acción educativa deberá transcender más allá de lo meramente escolar y abordar actuaciones que fomenten la animación lectora a la familia y a la sociedad en la que ésta se incardina (Pascual, 2015, p.315).

De esta manera, el comportamiento que presente la familia en relación a la lectura va a ser determinante para identificar el modelo a imitar por parte de los menores, ya que el hábito lector que presenten los padres influirá de forma directa en la adquisición de hábitos lectores en sus hijos e hijas a edades tempranas. A veces, les exigimos a los jóvenes que lean, pero si los adultos no lo hacen, probablemente los jóvenes no se vean incitados a realizar dicha actividad y la conciban como una obligación (Jiménez y Verde, 2021). Por esta razón, es importante considerar a la lectura como una tarea compleja que "requiere procedimientos, secuencias de acciones y procesos que deben ser

encaminados intencionalmente y armonizados con habilidades, destrezas y acciones cognitivas para lograr la construcción de significados y la comprensión" (García, Arévalo y Hernández, 2018, p.155), ya que estos hábitos dentro de la familia influyen positivamente en los menores.

A pesar de que la familia es el primer agente de socialización de los sujetos como hemos mencionado con anterioridad, existen otros entornos que actúan de forma significativa en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes, como es la escuela. Esta institución "debe buscar y generar no solo espacios, sino un estilo de vida donde el alumnado se inserte como sujetos que comprenden, aprenden y generen cambios (Saldívar y Coronado, 2021, p.233), adaptándose a las incorporaciones tecnológicas y virtuales de nuestra sociedad que han producido cambios sustanciales en la lectura, donde cada vez son más personas que utilizan el formato digital.

Desde la perspectiva educativa, el proceso de adquisición y desarrollo de la habilidad lectora se inicia en España en la etapa de Educación Infantil. Sin embargo, es un error muy común mencionar que los niños y las niñas a esas edades «han aprendido a leer» puesto que esta noción es un proceso bastante complejo que implica la comprensión de un texto. Por tanto, los menores a esa edad no aprenden a leer, sino que empiezan a adquirir las condiciones básicas para aprender a hacerlo, donde el sujeto alcanzará dicho aprendizaje cuando empiece a desarrollar el hábito lector por sí mismo. Para ello, tanto en la escuela como en el hogar se debe de fomentar que los jóvenes lean para que aprendan a leer, puesto que la lectura compartida entre un adulto y un niño es la mejor escuela de aprendizaje (Jiménez y Verde, 2021). Es por este motivo por lo que los agentes educativos constituyen un elemento importante en la educación lectora, ya que el perfil que presentan como lector, es decir, sus prácticas personales como lector, condiciona las concepciones que el docente tiene acerca de la enseñanza de la lectura y la literatura, y a su vez incide en el modelo de lector de las futuras generaciones.

La pasión por la lectura es difícil de despertar en el otro, especialmente desde un contexto academicista donde la lectura no es placentera, voluntaria y ociosa, sino impuesta, obligatoria y evaluada. Esto se agrava aún más en la educación superior donde tecnicismo y complejidad que envuelve este tipo de literatura, no hay impedimento para su inserción en las prácticas de ocio y tiempo libre una vez se ha eliminado el principal obstáculo: lo económico, supeditado en las políticas elaboradas y los recursos destinados para las bibliotecas universitarias (Van de Hoogen y Fleuren-Hunter, 2017). De esta manera, sin pretensiones academicistas, desde la autoafirmación personal de la lectura como valor en sí mismo, se consigue la aportación de materiales de vital utilidad para la formación y, más relevante aún, el despertar de un interés intrínseco por no dejar de aprender respecto a un campo profesional concreto.

No obstante, dentro de las instituciones educativas la lectura se ha convertido en una obligación, lo que ha dado lugar a que se confunda dos conceptos clave. Por un lado, estaría la *comprensión lectora*, entendida como la capacidad para entender el mensaje del texto y, por otro lado, la *competencia lectora*, la cual hace alusión a la destreza que presenta el individuo de encontrar en un texto escrito las respuestas a sus preguntas. Dicho de otra forma, "la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora

la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad" (Jiménez, 2014, p.71).

Esta última noción, la comprensión lectora, es lo que el mismo Ministerio de Educación y Cultura está demandando a la población española, puesto que, tal y como dice Lasarte (2012) "la labor de la escuela no es crear lectores buenos o amantes de la literatura, sino lectores competentes" (p.2). Así lo observamos con la nueva ley vigente en España, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (también conocida como LOMLOE) que establece que, en la etapa de Educación Infantil se favorecerá una primera aproximación a la lectura, mientras que la finalidad de la Educación Primaria y la Educación Secundaria será facilitar a todo el alumnado una educación que les permita adquirir las nociones básicas de la cultura, como es el aprendizaje de la expresión y comprensión oral de la lectura. De esta forma, uno de los principios pedagógicos de esta etapa será fomentar el hábito y el dominio de la lectura en todas las instituciones educativas, dedicando un tiempo diario a la misma.

Siguiendo esta línea, es importante destacar que la evolución del rendimiento de la lectura en España ha manifestado muchos vaivenes desde el año 2000 hasta el último resultado obtenido en el Informe Pisa del año 2018.

Figura 1.

Evolución del rendimiento en lectura (PISA, 2018b)

Así, observamos en la Figura 1 como la evolución del rendimiento de la lectura entre este periodo se ha mantenido estable en el promedio de los diferentes países de la OCDE que participan en este programa evaluativo, aunque su menor puntuación (486,8) se encuentra en los datos obtenidos más recientes. Sin embargo, el rendimiento de los estudiantes españoles muestra continuas fluctuaciones, siendo las valoraciones del año 2006 (con 460,8 puntos) y 2018 (con 476,5) muy bajas respecto a la estimación obtenida en el año 2015 (con 495,6) que consiguió estar por encima de la media de los países de la OCDE.

Por tanto, podemos concluir este apartado mencionando que la lectura no es única ni constante, sino que es más bien individual y cambiante, donde es necesario promoverla tanto dentro del aula como en el hogar para que los jóvenes adquieran este aprendizaje y pueda desarrollar eficazmente el hábito lector. Así, la competencia lectora se convierte en una tarea exclusiva del

contexto escolar, mientras que el fomento del hábito lector es una labor que recae en la familia, en las instituciones educativas, en las bibliotecas y en la sociedad en general (Lasarte, 2012, p.5).

Atención, memoria e inferencia

La lectura es un proceso esencial para que los jóvenes adquieran nuevos conocimientos, habilidades y actitudes dentro de la etapa escolar. Montealegre (2004) define este concepto como "un proceso complejo que implica diversos recursos cognitivos que hacen que la comprensión de lo leído se desarrolle adecuadamente y permita la adquisición de nuevos aprendizajes, al reconocer, identificar y codificar la información relevante de los textos" (Citado de Torres y Granados, 2014, p. 453). Así, la comprensión lectora de un texto se va a producir como resultado de las habilidades lectoras empleadas, donde se hace necesario que el lector acceda a los elementos y componentes que constituyen un texto y su globalidad, como es la codificación, la descodificación y la comprensión. Las dos primeras nociones permiten el acceso al léxico mediante el reconocimiento de las palabras (análisis visual y fonológico del texto), mientras que los procesos de comprensión lectora, el lector debe recurrir a los procesos de análisis sintáctico y semántico del texto para poder dar significado a aquello que está leyendo (Fajardo, Hernández y González, 2012). Una vez que se produce la codificación y la descodificación de un texto, es cuando da lugar la comprensión de este.

De esta manera, en esta última fase es donde entran en juego tres elementos fundamentales que inciden en la lectura: la atención, la memoria y la inferencia. Estos procesos cognitivos, tal y como afirman Fuenmayor y Villasmil (2008) en su artículo, son "fundamentales para identificar la estructura textual, comprender la información relevante y tener capacidad de desechar la información irrelevante a partir del conocimiento previo que el individuo ha desarrollado tanto en el ámbito cotidiano como en el ámbito escolar" (p.188), constituyendo una actividad intelectual bastante compleja.

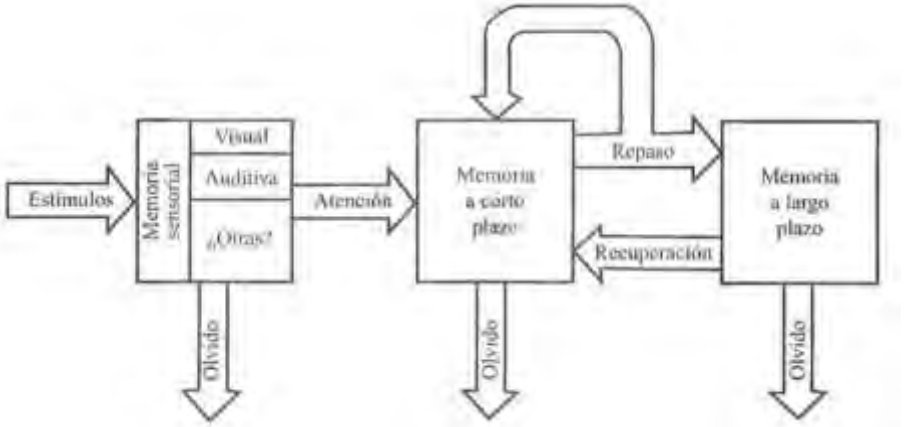
La ***atención*** constituye uno de los pilares básicos del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, ya que hace alusión a la capacidad para focalizar, seleccionar y mantener el interés en un estímulo determinado (Torres y Granados, 2014). Sin embargo, la atención se encuentra limitada y es por ello por lo que debe de entrenarse en el tiempo para mejorar y aumentar el periodo de atención en relación a la lectura. Algunas de las tácticas o habilidades más comunes para mejorar la atención en la lectura, pueden ser: la escucha de un texto en voz alta, la utilización de audiolibros o el fomento de la lectura dramatizada, la cual hace alusión a una modalidad oral en la que los jóvenes lectores deben representar a algún personaje por medio de la voz. Además, también se podrá trabajar con los jóvenes la identificación de palabras intrusas en un texto que no tengan relación con el contenido, para así promover la atención y la comprensión lectora o la localización rápida de elementos donde se prime la velocidad de búsqueda en un documento que ofrezca cierta dificultad.

El segundo elemento que interviene en la lectura es la ***memoria***. Este componente es entendido como la capacidad para codificar, almacenar y recuperar información, el cual es determinante para comprender lo que estamos leyendo. Resulta importante destacar en este apartado el modelo modal impulsado por Atkinson y Shiffrin en 1968, donde explica "cómo la

información proviene del ambiente y es procesada en un primer momento a través de los sentidos, configurando un sistema de memoria sensorial de corta duración" (Muelas, 2014, p.346).

Figura 2.

Modelo de Atkinson y Shiffrin sobre almacenamiento en la memoria (Jáuregui y Razumiejczyk, 2011)



Así, tal y como se observa en la Figura 2, una vez captada a través de los sentidos (mediante la capacidad visual o auditiva), la información es transportada hacia la memoria de corto plazo y posteriormente a la de largo plazo. No obstante, cabe resaltar que este tipo de memoria no solo se encarga de retener la información en estos dos grandes almacenes, sino que también funciona como una memoria de trabajo activo.

Por tanto, la memoria se convierte en una protagonista esencial a la hora de que los jóvenes en edad escolar puedan adquirir, desde edades bien tempranas, una correcta comprensión y competencia lectora. Para ello, con el fin de que los estudiantes desarrollen adecuadamente este componente cognitivo, se les debe dar unas estrategias de aprendizaje eficaces para que les ayude a mejorar la memoria en relación a la lectura, como son: la creación de asociaciones entre lo que el sujeto lee y sus propias vivencias, la utilización de acrósticos, la personalización de la información (utilización de esquemas, Cmaptools, resúmenes, etc.), la repetición continua para retener la información de forma específica (como, por ejemplo, mediante el juego de las palabras encadenadas) o mediante la combinación de diferentes tipos de memoria.

El tercer y último elemento que interviene en este complejo proceso es la ***inferencia***. Esta hace referencia a aquello que nos permite dar sentido a lo que estamos leyendo, es decir, es la destreza para reflexionar y evaluar un texto, estableciendo una relación de dependencia entre los datos disponibles en el documento y la conclusión del propio lector (Fuenmayor y Villasmil, 2008). Así, podemos entenderla como una actividad cognitiva mediante el cual el sujeto obtiene nuevas informaciones a partir de las que ya había creado.

De esta forma, observamos que el grado de comprensión lectora que presente una persona va a estar determinado por el conocimiento previo de ésta. En este sentido, Pérez-Zorrilla (2005) explica en su artículo que "el conocimiento se almacena en estructuras de conocimiento, y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos

implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento" (p.122). Esto quiere decir que el nivel de comprensión por parte de la persona viene determinado por el grado en el que la información del texto se integra en las estructuras cognitivas del sujeto, existiendo una relación significativa entre el lector y el contenido.

Estrategias para su desarrollo efectivo

Como hemos mencionado con anterioridad, durante la última década, la naturaleza de la lectura ha cambiado debido a la creciente influencia e impacto social que han presentado las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en nuestra sociedad. Hace unos años, las búsquedas de estudio se realizaban mediante consultas a la enciclopedia o al diccionario; ahora, dicha búsqueda se realiza mediante el buscador de Internet, donde los jóvenes – o la población en general – deben de identificar la fiabilidad o veracidad de las páginas a las que acceden. Este hecho ha provocado que la lectura deba ser crítica, requiriendo "contrastar fuentes diversas y conflictivas en muchos casos, navegar a través del eufemismo y la ambigüedad, relativizar los hechos de las opiniones, distinguir entre interpretaciones distintas que se muestran opuestas, y decidir qué afirmaciones están garantizadas y cuáles no", entre otras (PISA, 2018a, p.22).

Es por ello por lo que, esta nueva forma de leer demande poner en marcha estrategias complejas de procesamiento de información, como es el análisis, la síntesis y la interpretación de la información más relevante y, evitando la sobreinformación, la ambigüedad de los textos y las *Fake News* (noticias falsas). En este punto, la tarea conjunta por parte de toda la comunidad educativa será propiciar en los jóvenes el desarrollo "de la comprensión lectora a un nivel más profundo que el acostumbrado, a partir de diseños instruccionales bien estructurados, sustentados en las teorías que explican el aprendizaje y fortalecen la enseñanza, con actividades novedosas, materiales pertinentes y objetivos realistas" (Saldívar y Coronado, 2021, p. 238). En este sentido, tanto el contexto familiar como el escolar deberán de trabajar de forma cooperativa y organizada, utilizando diferentes estrategias didácticas, con el fin de favorecer y propiciar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, deberán de tomar decisiones, de forma consciente y reflexiva, en relación a qué técnicas serán las más acordes a los menores, en función de sus necesidades, para así poder alcanzar los objetivos propuestos en el aprendizaje (Trimiño y Zayas, 2016).

Estas estrategias didácticas las podemos clasificar en dos tipos. Por un lado, encontramos la estrategia de enseñanza que hacen alusión a los procedimientos empleados, por la familia y los docentes, para hacer posible el aprendizaje del estudiante de acuerdo a sus necesidades. Algunas de estas técnicas más útiles para fomentar la lectura en las aulas y propiciar un aprendizaje significativo en el alumnado, pueden ser las siguientes (Santiago, Castillo y Luz, 2007): las técnicas para orientar y mantener la atención: podemos concretarlas en ilustraciones descriptivas o señalizaciones para enfatizar u organizar el contenido del texto; y los sistemas para analizar el texto: ayudan a los jóvenes a identificar el tema y las ideas principales del documento mediante la realización de preguntas intercaladas, por parte de la familia o los docentes, con el fin de facilitar la comprensión del mismo.

Y, por otro lado, estarían las estrategias de aprendizaje. Estas estrategias hacen referencia a técnicas y medios que el estudiante utiliza, de forma consciente y voluntaria, para facilitar la

adquisición del conocimiento, donde la responsabilidad recae principalmente en el alumno. En este apartado podemos destacar, como técnicas más utilizadas por los jóvenes en edad escolar, las siguientes: las estrategias para organizar el contenido de un texto: se pueden llevar a cabo a través organizadores gráficos (mapas conceptuales, diagramas, etc.) y los métodos para elaborar la información de un texto: podemos utilizar técnicas como el resumen, el esquema o el parafraseo de un documento.

La lectura, por tanto, ha dejado de concebirse como un mero reconocimiento de símbolos gráficos "para convertirse, antes que nada, en un proceso dinámico, en un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelante una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto" (Santiago, Castillo y Luz, 2007, p.28). Es por este mismo motivo por el que se necesita continuar reforzando las acciones educativas que promuevan la lectura de forma eficaz ante esta sociedad cambiante. Trimiño y Zayas (2016) identifican tres tipos de actuaciones:

1. Acciones para introducir la lectura en los jóvenes de edad escolar, mediante el desarrollo de lecturas dinámicas, creativas y estimulantes en función a los intereses de los sujetos, como pueden ser las revistas, los cuentos, lecturas en la Red o mediante periódicos.
2. Acciones para estimular la lectura y la comprensión de textos, en función al nivel educativo que presente el estudiante. En este apartado podemos encontrar libros de texto o artículos científicos que motiven e inciten a los jóvenes el ejercicio de leer.
3. Acciones para el desarrollo de la autonomía como lector, donde el sujeto realiza de forma independiente acciones vinculadas con lecturas especializadas o de su interés.

Finalmente, y enlazando con el apartado siguiente de esta ponencia, para propiciar un buen desarrollo lector en los estudiantes es fundamental el factor de la motivación, donde los textos escogidos sean cercanos a los intereses del menor. Es importante, el hecho de que sean nuestros alumnos e hijos los que puedan escoger sus primeras lecturas para favorecer en ellos ese placer y hábito lector, que les conducirá al desarrollo natural de su comprensión y, finalmente, a la adquisición de la competencia lectora (García, Arévalo y Hernández, 2018).

Lectura y emociones

A lo largo de presente trabajo y, a partir de las indagaciones efectuadas sobre diferentes estudios en relación a esta temática, se ha ido comprobando cómo la competencia lectora muestra una relación lineal con la inteligencia emocional de los estudiantes (Jiménez, Martínez y Cuadros, 2020). El acompañamiento emocional se ha convertido en uno de los pilares más potentes para afianzar conocimientos, pero sobre todo para conectar con los niños y niñas en edad escolar, puesto que, tal y como afirma el Informe PISA (2018b) "existe una fuerte relación entre el rendimiento académico del alumnado y el disfrute de la lectura. Disfrutar leyendo es una condición previa para alcanzar una lectura eficaz, lo que, a su vez, conduce a una mejora de la destreza lectora a través de la práctica" (p.46). Es por este motivo por lo que es necesario trabajar las emociones en el aula de forma adecuada y significativa, puesto que no solo se van a reforzar las relaciones entre los estudiantes, profesores y familias, sino que también se van a mejorar los hábitos de trabajo

sustancialmente. Y es que, la tarea educativa se define como un proceso de transmisión de conocimientos, donde la experiencia se muestra como una forma valiosa de realización de la existencia humana, que ha sido entregado por alguien a otro, encontrando diferentes significados o lecturas de la experiencia, no siempre posibles, no siempre interpretables. Tal y como expusimos en otra ocasión,

> Hay significados, lecturas en mi experiencia que sólo son posibles hoy, en mi situación. Otros escapan a mi interpretación y pueden ser posibles mañana. Y otros pueden ser significados e interpretaciones para otros en sus situaciones de vida. La riqueza de significados, lecturas de mi experiencia, no se agota en mí como sujeto de la misma, por el contrario, me transciende, me desborda para llegar a ser la experiencia de otros y dar lugar a nuevos significados (Ortega Ruiz y Hernández-Prados, 2008, p.3).

Es evidente que, a través de la lectura, las personas viven diferentes tipos de experiencias que conllevan a lector a experimentar multitud de sentimientos y emociones (como es la alegría, la nostalgia, la tristeza, la pasión, etc.), debido a que “el acto de leer supone, no solo operaciones mentales, sino una vinculación con el mundo (…) mediante un acto de construcción de significado, que implica una situación dialógica entre el texto y el lector” (Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez, 2016, p.54). Tal es así que, “tanto los lectores como los escritores son conscientes que de una u otra manera las emociones siempre van a estar vinculadas en la lectura, ya que hacen parte esencial de la misma” (Ramírez-Rincón y Niño-Méndez, 2020, p.78).

En este sentido y ya finalizamos, tanto la escuela como la familia, deben de fomentar tareas que tengan sentido dentro de una comunidad escolar y no hacer de ella una obligación (Muñoz et al., 2016). La lectura va mucho más allá, significa disfrutar de un pasatiempo agradable que promueve la concentración, la atención, favorece la empatía y conlleva a mantener en forma el cerebro y las capacidades cognitivas de las personas. La inteligencia emocional, por tanto, supone un aspecto clave para desarrollar estas habilidades y promover un buen hábito lector entre los jóvenes, donde se hace necesario hacerles partícipes de la lectura (centrándonos en sus intereses), promover la motivación para que conecten de forma mágica con el maravilloso mundo de las palabras y que mejoren cualquier expectativa de éxito y, considerar la lectura como un recurso de gestión emocional, despertando así la pasión en los estudiantes.

CONCLUSIÓN

Debido a la crisis sanitaria que estamos viviendo actualmente a causa de la Covid-19, ahora más que nunca necesitamos espacios educativos en el que primen dos cosas básicas: la calma y la confianza para favorecer un hábito y una comprensión lectora adecuada en los estudiantes. La lectura, como herramienta para fortalecer las diferentes estrategias y habilidades del pensamiento, es esencial para la vida cotidiana de las personas. Si esta técnica se estimula de forma correcta durante las primeras etapas educativas de un niño, unida a una buena inteligencia emocional, se generará un hábito por la lectura, convirtiéndose en una fuente de ocio y de construcción de nuevos aprendizajes.

Los jóvenes necesitan que los adultos favorezcan ambientes de vida reales, puesto que, cuando empujas a un niño o a una niña de forma neuronal o racional, estás enseñándole a leer y a

enriquecer la lectura. Por ello, es necesario llevar nuestro discurso a los padres y a los docentes, para que motiven a los más jóvenes y así, no hacer de la lectura una obligación puesto que la actitud es el principal motor del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Fajardo, A. Hernández, J. y González, A. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14*(2), 25-33. Recuperado en URL: https://redie.uabc.mx/redie/article/view/305

Fuermayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA, 9*(22), 187-202. Recuperado en URL: https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118859011.pdf

García, M. A., Arévalo, M. A. y Hernández, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 151-170. DOI: https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126

Jáuregui, M. y Razumiegczyk, E. (2011). Memoria y aprendizaje: una revisión de los aportes cognitivos. Psicología y Psicopedagogía, 20-44. Recuperado en URL: https://racimo.usal.edu.ar/4501/1/174-712-1-PB.pdf

Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lecturas,* 1, 65-74. Recuperado en URL: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085470

Jiménez, E., Martínez, N. y Cuadros, R. (2020). La influencia materna en la inteligencia emocional y la competencia lectora de sus hijos. *Ocnos, 19*(1), 80-89. DOI: 10.18239/ocnos_ 2020.19.1.2187

Jiménez, E. y Verde, A. M. (2021). Los hábitos lectores de niños de educación primaria y análisis de contextos familiares y escolares. *Revista inclusiones, 8*(2), 564-586. Recuperado en URL: http://revistainclusiones.com/carga/wp-content/uploads/2021/03/31-Jimenez-et-al-VOL-8-NUM-Especial-AbrilJunoo2021INCL.pdf

Lasarte, G. (2012). Herramientas para desarrollar el hábito lector en la escuela y la familia. Recuperado en URL: https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/11273/Psikodidaktika?sequence=7

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 340*, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. Recuperado en URL: https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf

Muelas, A. (2014). La influencia de la memoria y las estrategias de aprendizaje en relación a la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology,* *6*(1), 343-350. DOI: https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.753

Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C. y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la lectura académica: la mirada de estudiantes motivados. *OCNOS, 15*(1), 52-68. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.941

Ortega Ruiz, P. y Hernández Prados, M.A. (2008). Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores. *Revista Iberoamericana de Educación,* 45 (4). DOI: https://doi.org/10.35362/rie4542077

Pascual, M. R. (2015). Influencias de las metodologías, la edad temprana y la participación de la familia en el aprendizaje lector de los niños y niñas malagueños. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12094

Pérez-Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación,* (1), 121-138. Recuperado en URL: http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:40a833f1-db59-4b9d-984b-164ae496892e/re200510-pdf.pdf

PISA. (2018a). Informe Español. *Ministerio de Educación y Formación Profesional,* (1), 6-228. Recuperado en URL: https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html

PISA. (2018b). Resultados de lectura en España. *Ministerio de Educación y Formación Profesional,* (3), 1-57. Recuperado en URL: https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html

Ramírez-Rincón, A. S. y Niño-Méndez, C. M. (2020). Influencia de la lectura en la gestión positiva de las emociones. En E. Serna (Ed.). *Revolución en la formación y la capacitación para el Siglo XXI* (78-82). Medellín: Antioquia. DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.4266566

Saldívar, A. y Coronado, J. M. (2021). El diseño de la instrucción para la comprensión lectora en Educación Primaria: un estudio de caso. *Revista Educación, 5*(1), 227-241. DOI: https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41326

Santiago, A. W., Castillo, M. C. y Luz, M. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, (26), 27-38. DOI: https://doi.org/10.17227/01234870.26folios27.38

Torres, P. y Granados, D. E. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente, 17*(32), 452-459. Recuperado en URL: https://www.redalyc.org/pdf/4975/497551995017.pdf

Trimiño, B. y Zayas, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *Edusol, 16*(55), 54-62. Recuperado en URL: https://www.researchgate.net/publication/315827970_Estrategia_didactica_para_el_fomento_de_la_lectura_en_las_clases

Van den Hoogen, S., y Fleuren-Hunter, K. (2017). At your leisure pilot project: providing leisure reading materials to a university community through an academic and public library initiative. *Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research, 12*(1). https://doi.org/10.21083/partnership.v12i1.3919

LA INTERIORIZACIÓN DE LAS "NORMAS" DEL DIÁLOGO. UNA PROPUESTA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Sergio Torrano Sánchez
esergio.torrano@um.es[1]

Mª Ángeles Hernández Prados
mangeles@um.es
Universidad de Murcia[2]

Ana del Carmen Tolino Fernández-Henarejos
anacarmen.tolino@um.es
Universidad de Murcia[3]

RESUMEN

El deterioro de la convivencia escolar es un problema mundial, evidenciado por los informes institucionales del que los medios de comunicación se hacen eco, por los efectos adversos que llevan asociados cuando se tratan de sucesos de acoso y victimización. La demanda de intervenciones preventivas y paliativas por parte de la comunidad, avalada por la propia normativa educativa, se convierte en una llamada ético-moral difícil de obviar. Con el propósito de mejorar la convivencia escolar, se ha diseñado un programa de intervención centrado en la interiorización del diálogo como medio para abordar las cuestiones problemáticas que acontecen en nuestra vida, preparando de este modo de forma preventiva a los educandos para gestionar adecuadamente sus conflictos.

Palabras clave: convivencia escolar, debate, diálogo, intervención, conflictos.

THE INTERIORIZATION OF THE "NORMS" OF DIALOGUE. A PROPOSAL FOR THE IMPROVEMENT OF SCHOOL COEXISTENCE.

ABSTRACT

The deterioration of school coexistence is a global problem, evidenced by the institutional reports that the media are echoing, due to the adverse effects associated with incidents of harassment and victimization. The demand for preventive and palliative interventions by the community, supported by the educational regulations themselves, becomes a so-called ethical-moral difficulty to ignore. To improve school coexistence, an intervention programme has been designed focusing on the internalization of dialogue as a means of addressing the problematic issues that occur in our lives, preparing learners in a preventive manner to properly manage their conflicts.

Keyword: school coexistence, debate, dialogue, intervention, conflicts.

NTRODUCCIÓN

[1] Licenciado en Pedagogía en la Universidad de Murcia, actualmente trabaja como técnico educativo.

[2] Doctora en Educación en la Universidad de Murcia, es profesora titular de la Universidad de Murcia (https://orcid.org/0000-0002-3617-215X).

[3] Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía en la Universidad de Murcia, trabaja como profesora asociada en la Universidad de Murcia (https://orcid.org/0000-0003-0256-4689).

Bases teóricas de la convivencia escolar

El ser humano como ser social, no ha nacido para vivir en soledad. Por el contrario, es un ser vulnerable que se encuentra necesitado de los demás, ya que solo puede conseguir su humanización y potencialización gracias al encuentro educativo con los otros. En palabras de Lacanlale (2013), los individuos nacen distintos entre sí, por tanto, puede afirmarse que son únicos a su manera, pero como ser social, el hombre no puede abstenerse de socializar con otros en su entorno, hasta el punto de que su propio autoconcepto, autoestima y autoeficacia se encuentra influenciado por su relación con los demás.

Es precisamente este rasgo distintivo del ser humano el que actúa como fundamento antropológico de la convivencia. Convivir es un reto que requiere de intervención educativa. La convivencia escolar no se restaura sola, no se establece como rasgo distintivo del centro si no hay una profesional de la educación capacitado para ello. En este sentido, Penalva, Hernández-Prados y Guerrero Romera (2014) señalan que la formación del profesorado debe centrarse en el desarrollo de competencias conductuales, actitudinales y cognitivas, que les capacite para "intervenir ante problemas de convivencia y la capacidad de aplicar técnicas de gestión creativas e inclusivas, basada en el trabajo en equipo, debates, la dramatización, el uso de la literatura infantil y juvenil y el trabajo cooperativo" (p.296). Aunque la palabra convivencia significa la acción de vivir comúnmente juntos, existen una serie de matices de nuestro acervo cultural, más o menos prosociales, que se incorporan a este constructo y complican aún más su tratamiento educativo (Ortega, 2006). Nos encontramos ante un concepto complejo que puede ser interpretado desde diferentes perspectivas. Son múltiples las definiciones sobre convivencia escolar, a modo de ejemplo se muestran en la tabla siguiente, algunas de las definiciones que laten en la base teórico-conceptual del programa diseñado.

Tabla 1

Definiciones sobre el constructo de convivencia escolar. Ordenadas cronológicamente

CONVIVIR "es un eje importante para la consolidación de espacios en el aula, que contribuyen a la construcción de una nueva ciudadanía que responda a los retos que proponen las actuales generaciones; estudiantes que participen con sus actitudes y actuaciones al desarrollo de la paz, que tengan la capacidad de escuchar, de argumentar sus ideas, tener un criterio autónomo distante de las manipulaciones masivas y tener la capacidad de transmitir sus ideas respetando los derechos de sí mismo y del otro" (Montaña Beltrán, Rocha Adame y Rojas Hernández, 2018, p.210)
La Convivencia Escolar implica "comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática" (Carbajal, 2013, p14).
"Hasta el momento no existe consenso en una única definición de la convivencia escolar. No obstante, en las últimas tres décadas se han señalado al menos cuatro elementos o dimensiones comunes a la convivencia escolar, las cuales hacen referencia al nivel de seguridad en los centros, la relaciones existente entre sus actores, las prácticas de enseñanza-aprendizaje y el

entorno del centro” (Ramírez, 2016, p. 21).
Convivencia escolar como “una visión colectiva que permite enfatizar el reconocimiento del otro, la toma de perspectiva, así como la empatía y la cooperación. Estas habilidades constituyen herramientas adecuadas para que los estudiantes y docentes puedan enfrentar de mejor manera los conflictos interpersonales inherentes a la vida escolar” (Fierro y Carbajal, 2019, p. 3).
“La convivencia escolar es uno de los componentes clave de la educación que ha suscitado un extenso debate a lo largo de los tiempos. Si bien en un principio el ambiente escolar se dirigía al aprendizaje de contenidos y habilidades sin fijarse en las relaciones con la sociedad, poco a poco fue adquiriendo importancia el vínculo de lo vivenciado en la institución educativa y la convivencia en el ámbito social” (García, 2018, p. 8).
“proceso de relaciones dinámicas de comprensión, cooperación y valoración que se constituye en el escenario de la integración de las influencias educativas de los diferentes contextos en las que esta se expresa y en configuración determina la resiliencia del adolescente para la solución de conflictos generados por los desafíos de la convivencia como parte de las propias tareas de la edad” (García, Pérez y Hernández 2013, p. 5).
“la convivencia escolar puede entenderse como un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva, ya que en ella confluyen la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, así como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que, de alguna manera, configuran y enmarcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas que, a la vez, tienen su propia historicidad” (Fierros, 2013, p 9-10).
“implican la interacción de todos los elementos de la comunidad educativa: a) El currículo, con toda una gama de contenidos, metodologías, estrategias pedagógicas, mediaciones personales y sociales (ética y valores); b) La relación entre la familia y la escuela, como soporte a los procesos educativos y apoyo primario en el fortalecimiento del trabajo en la escuela; y c) La influencia de los medios de comunicación y del entorno socio-económico y cultural en el que se encuentran involucrados los estudiantes.” (Herrera, Rico y Cortés, 2014, p. 8).

La convivencia es un valor cuyo contravalor es la violencia. Dicho de otro modo, la violencia es la antítesis de la convivencia. De ahí, que la convivencia sea el objetivo por conseguir, el para qué de la educación, y en contraposición, la violencia sea lo rechazable, lo que debemos evitar y corregir. Según la Organización Mundial de la Salud (2002) la violencia se define como:

> el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (p. 3).

Siendo opuestos, resulta cuanto menos curioso que el discurso sobre convivencia se haya gestado desde el estudio de la violencia escolar, y en los últimos años monopolizado por el acoso escolar. De modo que, dicho de otro modo, el volumen de la producción científica sobre la violencia escolar multiplica con creces la generada sobre convivencia escolar. Haciendo un poco de historia, la convivencia escolar ha sido un problema que ha preocupado siempre a los docentes, desde que existe la escuela como tal. Sin embargo, como afirma Rosario Ortega (2006) la violencia escolar es un concepto relativamente reciente que en poco tiempo se ha instaurado con fuerza en los centros educativos. Tal y como ella misma expone,

> habría que empezar por hacer una referencia a los matices del significado que ha ido adquiriendo el problema de la violencia escolar entre nosotros, y cómo se ha ido pasando de no considerar que este era un problema que afecta a la escuela desde siempre a considerar, ahora, que es un serio problema que pone en riesgo desde la calidad del sistema educativo, a muy desgraciadamente a veces, la vida misma de las personas. (Ortega, 2006, p.30)

La violencia representa varios actos desde dar un golpe a insultar o humillar a otra persona, y se manifiesta en todos los contextos en los que la persona se desenvuelve, incluido el familiar que por naturaleza es considerado el hábitat de los valores y lo afectivo. Así pues, como manifestamos en otra ocasión, la violencia familiar contempla los tres ejes de actuación posibles, la violencia de género, el maltrato a menores, a la generación precedente, y diversas formas de manifestarse: maltrato físico psicológico, amenazas, abuso sexual, conductas de restricción, conductas destructivas y, por último, culpabilización a la victima de las conductas violentas (Tolino y Hernández, 2011).

La convivencia no está exenta de conflictos, ya que estos son inherentes al ser humano y el espacio idóneo en el que emergen son las relaciones interpersonales. Por tanto, los conflictos entendidos como enfrentamiento de ideas, intereses o valores son inevitables, ahora bien, la respuesta violenta a los mismos es una conducta aprendida y por lo tanto evitable, del mismo modo que se ha adquirido una respuesta inadecuada al conflicto, la persona también puede aprender a gestionar adecuadamente los mismos mediante el diálogo, contribuyendo de este modo a la convivencia pacífica tanto en la familia como en el centro escolar.

Estas experiencias positivas y negativas que se presentan en la convivencia escolar no solo marcan significativamente el desarrollo personal y social del alumnado, sino también la identidad del docente, tal y como podemos comprobar en el estudio realizado por Hernández-Prados y Ayala de la Peña (2021), a 123 profesionales de Educación Infantil de la Región de Murcia (España) durante el curso 2019/2020, situando las fiestas y convivencias entre las experiencias positivas, y los conflictos con las familias y las conductas disruptivas o violentas del alumnado, así como la falta de experiencia del propio docente entre las negativas.

Para dar respuesta a este “detrimento humano” tanto el respeto, la empatía y el compañerismo deben de ser los factores más significativos dentro de un centro escolar siendo una tarea compartida de la comunidad educativa y de todos, pero en especial de nosotros mismos. Debemos aprender las bases del respeto y de la tolerancia para poder vivir pacíficamente los unos

con los otros. La convivencia pacífica comienza con la pregunta de qué puedo hacer yo frente a las injusticias y a la violencia y actuando en consecuencia. No podemos hacernos ciegos ante el sufrimiento de otras personas, debemos de ser elementos activos en la eliminación de cualquier acto que atente contra la dignidad de cualquier persona.

El interés político-administrativo, el sensacionalismo que despierta en la prensa los episodios de violencia, junto al deterioro del clima convivencial de los centros educativos, son motivo más que suficientes para movilizar los mecanismos necesarios en la implementación de actuaciones que permitan poner freno a estos sucesos. A continuación, se describe el proyecto de intervención para la mejora de la convivencia escolar, para ello se parte en primer lugar del estudio e identificación de las necesidades educativas previas, para pasar posteriormente a delimitar los principios pedagógicos que rigen la intervención y que constituyen el para qué de la misma. Finalmente se especifican los objetivos actividades, recursos y sistema de evaluación de dicha intervención, y se concluye con una mirada crítica de las limitaciones y potencialidades de este tipo de intervenciones.

Propuesta de intervención para la mejora de la convivencia escolar

Necesidades educativas

Las necesidades educativas sobre la convivencia escolar se extraen a partir de los informes instituciones que nos permiten conocer la realidad que se viven en las aulas de los centros educativos de las diferentes comunidades autónomas de España. Comenzamos por el entorno más inmediato, de modo que, en la Región de Murcia, según el *"Informe 2019 sobre la situación de la convivencia escolar en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia"*, Observatorio para la convivencia escolar de la Región de Murcia (2019), se aprecia que en el curso escolar 2018-2019 se crearon 433 protocolos de Acoso escolar, resultando negativos 378 y 55 positivos. De esos 55 positivos, 43 casos provienen de la ESO, 10 de Ed. Primaria, uno de Bachillerato y uno de Enseñanzas. Artísticas Superiores. El Observatorio de la Comunidad de Castilla y León (2020), en el informe *"La convivencia en los centros docentes de Castilla y León*" y en Consejería de Educación (2019), indica que, en el mismo año académico, se abrieron 354 protocolos, 262 negativos y 92 positivos, diferenciando 54 casos de acoso confirmado y 38 casos de ciberacoso. En Extremadura según Serrano (2019) en el documento, "*Observatorio para la Convivencia Escolar*", se sucedieron 123 denuncias, siendo 35 casos positivos (26 acoso y 9 ciberacoso). Es llamativo ver como en Ed. Primaria se abrieron 63 protocolos quedando únicamente 13 casos positivos. En la ESO de 36 protocolos abiertos, 18 resultaron positivos y, por último, en la etapa Postobligatoria se abrieron 24 protocolos, quedando 4 casos positivos. Por último, en el *"IV Informe Anual sobre Convivencia y Acoso Escolar*" de la Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Juventud (2019), indican directamente los casos positivos de acoso escolar. En Ed. Primaria el número de casos positivos ascendió a 39 casos, en ESO fue de 59 casos, dos casos en Bachillerato, dos en Formación Profesional y tres en Programas profesionales. En definitiva, Madrid tuvo un total de 105 casos positivos.

Por otro lado, se observa como el número de casos por conductas contrarias en Extremadura en ESO asciende a 61.911 casos, 5.663 en Educación Primaria y 5.556 en educación

Postobligatorias, con un total de casos de 73.130, Castilla y León muestra un menor número de casos por conductas contrarias, con 16.318 casos de hombres y 4.385 de mujeres, siendo un total de 20.703 casos. Cabe destacar que no se dan número de casos por etapa educativa. Respecto a la Región de Murcia, no da datos en cifras de alumnos, pero sí en porcentajes, en este caso, el porcentaje de alumnos con faltas leves en educación Infantil es del 4.72%, en Educación Primaria del 25.06%, en ESO un 61.46%, Bachillerato un 2.62% y en Formación Profesional un 6.14%.

Cabe destacar que estos datos son similares en los distintos documentos donde la ESO es la etapa que más índices de acoso escolar, porcentajes de faltas leves, graves y muy graves y, por consiguiente, número de incidencias de cualquier tipología, quedando por detrás la Ed. Primaria. Por consiguiente, se hace extrapolable a las restantes comunidades autónomas del país. Es por ello que se hace indispensable toda acción en pro de mejorar y fomentar una convivencia plena conociendo, en este caso, todos los agentes educativos sus funciones dentro de un elemento mutuo de cohabitación, entendimiento y relación entre personas.

Atendiendo a los datos de los informes de las distintas comunidades autónomas, se hace latente la cada vez mayor necesidad de formación en convivencia. Este tipo de iniciativa cuenta con el respaldo de la propia normativa educativa. Por ello, tal como indica la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en el artículo 124 “Normas de organización, funcionamiento y convivencia” indica que los centros deberán de confeccionar un plan de convivencia formulando con ello una programación para impulsar la buena convivencia en el centro educativo.

Principios pedagógicos

El principio pedagógico es una experiencia original entre el sujeto y su entorno natural y social. Las instituciones educativas deben ser lo más parecido a la vida, pero sin las coacciones, amenazas, excesos, tensiones y errores, que caracterizan a la sociedad capitalista contemporánea (Floréz y Vivas, 2007). Los principios pedagógicos son aquellos componentes que sustentan el devenir de la actuación y guía del docente en el proceso educativo (Martínez, Gómez y Romero, 2018). Estos principios están divididos en generales (de individualización, de socialización, de autonomía, de actividad, de participación y de creatividad) y específicos de cada etapa educativa. Se destacan los siguientes principios pedagógicos dirigidos al programa de convivencia escolar:

1. Aprendizaje Dialógico: surge gracias a las interacciones creadas entre individuos en los que, gracias al diálogo, se crean situaciones de aprendizaje. De este modo, y según Álvarez, González y Larrinaga (2013) “lo más importante es la interacción que se produce entre las personas, por encima de la escucha, la lectura o la escritura, aunque éste no prescinde de ellas, sino que las usa como medios” (p. 211).
2. Aprendizaje Reflexivo: es “un proceso de reflexión sobre todas las fuentes de conocimiento que pueden contribuir a comprender una situación, incluidas las fuentes personales y la experiencia” (Fullana et al., 2013, pp. 61-62). Es decir, para que se produzca el aprendizaje por medio de la reflexión, antes ha debido desarrollarse el aprendizaje basado en la experiencia en el sujeto usándola como estudio y argumentación.
3. Aprendizaje Participativo: aquel en el que el estudiante interviene “activa y conscientemente

en su transformación, haciendo de las actividades espontáneas de las personas en un proceso consciente [...] implica esfuerzos permanentes y sistemáticos de análisis, estudio, reflexión sobre la realidad, los proyectos, programas y prácticas", (Abarca, 2016, p. 94). Para que se produzca una participación plena, es necesaria la actuación de todos los agentes implicados en el proceso educativo, es por ello que se debe de promover una actitud positiva, de diálogo y de colaboración para llegar a buen puerto las actuaciones.

4. Resolución de problemas: puede implementarse como método de aprendizaje en el que el docente plantea situaciones confusas o adversas, entre otras, a las que los educandos deberán resolver haciendo uso de su conocimiento previo y la puesta en común de distintas opciones para solventar el problema entre el grupo. Tal como indica Del Valle y Curotto (2008), "esto señala la búsqueda consciente de un modelo que potencie el desarrollo de un alumno independiente, que en interacción con el conocimiento y el mundo que lo rodea aprende y organiza su saber como parte de su construcción personal y profesional" (p. 464).
5. Creatividad: la definición, según la RAE (2020), es la facultad de crear. Concretando con la definición anterior, Elisondo (2014) comenta, "la creatividad como capacidad de formulación y resolución de problemas que supone la activación de procesos cognitivos divergentes, flexibles y alternativos" (p. 4). De esta forma, la creatividad dentro del aprendizaje tiene la función de crear conocimiento innovador y anticipatorio ante situaciones en las que el alumno debe potenciar su inventiva para dar respuesta a las necesidades planteadas.
6. Convivencia: La convivencia debe ser uno de los principios en el centro educativo, pero para llegar a ella hay que atender a distintos factores, pues no existe sociedad en la que no se pueda funcionar sin normas y/o reglas preestablecidas. Como indica (García y Ferrerira, 2005), "una de las preocupaciones más importantes para todo profesor [...] es conseguir un nivel de orden necesario para que el grupo de alumnos a quienes se desea instruir y formar logre un funcionamiento adecuado" (p. 164).

Figura 1.

Principios pedagógicos del programa de intervención sobre la mejora de la convivencia escolar.

Objetivos

El siguiente programa tiene como objetivo general desarrollar la participación democrática en el aula mediante actividades dialógicas que permitan reflexionar sobre elementos conflictos para la convivencia escolar, aprendiendo de este modo a ser y actuar asertivamente ante las ideas de los otros. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos.

- Propiciar el diálogo y el debate en el aula mediante la cooperación entre alumnos.
- Proponer herramientas y recursos para combatir la violencia en las aulas, evitar estereotipos y prejuicios tanto culturales, sociales como familiares.
- Favorecer la empatía y la colaboración entre compañeros.

Contenidos y actividades

A continuación, se detallan las actividades que conforman la propuesta de mejora de la convivencia escolar desde un enfoque dialógico (Tabla 2). Se encuentran estructuradas y planeadas para que el alumno comprenda de forma autónoma qué debe hacer en cada una de ellas. Por otro lado, se incluirá material de apoyo visual para que estimule el debate y propicie mayor implicación por parte de los educandos, además de proporcionar herramientas para una mayor argumentación a la hora de realizar los distintos debates planteados en las sesiones (enlaces a noticias, artículos, videos, blogs, etc.).

Tabla 2

Descripción y recursos para el desarrollo de las actividades para la mejorar de la convivencia escolar

Título y descripción de la actividad	**Recursos y materiales de apoyo educativo**
Buena convivencia escolar, un trabajo en el que debemos participar todos Reflexiona sobre la frase de Bob Marley “El respeto a uno mismo termina donde comienza el respeto del otro”	 http://ingecocultura.blogspot.com/2016/11/bob-marley.html

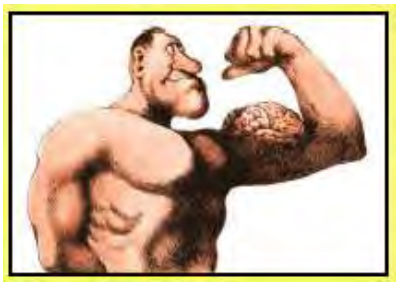
y sobre el esquema de la derecha y elabora 3 ideas que tú te aplicarías a ti mismo y que llevarías a la práctica para fomentar el respeto entre tus compañeros y compañeras.	
Reproducción y Resistencia a la desigualdad, la violencia y la tolerancia. Herramientas para luchas contra ellas Propón una actividad en la que tú creas que se fomentaría el respeto y la tolerancia entre tus compañeros de clase y exponla en la misma. Someted a votación cuál de todas las actividades planteadas os gustaría desarrollar.	 https://www.youtube.com/watch?time_continue=16&v=3UkNVjPhMyo&feature=emb_logo

Medios de comunicación y la difusión de modelos inadecuados de aprendizaje Busca en cualquier medio de comunicación de masas una noticia que creas que no sería conveniente que vieras por las imágenes que muestra o por su contenido. Explica por qué la has elegido y expón tu opinión. A continuación, comenzad un debate de opiniones.	 http://www.sindicatdepares.com/2013/03/06/menores-en-la-red-el-peligro-de-los-contenidos-inapropiados/
Videojuegos, ¿buena o mala influencia para los jóvenes? Busca entre tus videojuegos o de tus hermanos y hermanas; si los tienes, marca	 https://mejorconsalud.as.com/como-afectan-los-videojuegos-a-los-adolescentes/

cuántos de ellos tienen un aviso sobre la edad adecuada de uso y cuántos de ellos se ajustan a tu edad o a la de quienes los usen.	
El modelo de hombre que se transmite desde las familias Observa el desarrollo de las tareas del hogar en tu casa durante una semana, plasma por escrito el tipo de actividad que has observado, quien la desempeña y el motivo por el que lo hace, por iniciativa propia o por imposición de alguien. Además, indica y comenta si existen tareas o funciones en el hogar asignada al género. Comenta cómo	 https://www.elespanol.com/social/20191201/hombre-explica-hacer-tareas-domesticas-no-ayudar/446206495_0.html

podría cambiar la situación.	
Acoso escolar, el *bullying* y el *cyber bullying* Tras ver la película *Ben X,* la cual trata el tema del acoso escolar, abrid un debate y comentad las diferentes opiniones que tenéis al respecto del film. A continuación, proponed diferentes soluciones ante esta problemática y cuál sería tu función dentro de la situación planteada.	 https://www.abc.es/tecnologia/ciberacoso/
Violencia doméstica Tras ver la película *Te doy mis ojos*, comentad la idea que en ella se transmite y abrid un debate en el que por	 https://www.terapify.com/blog/violencia-intrafamiliar-tipos-causas-y-consecuencias/

grupos iréis proponiendo actividades o planteamientos para evitar la violencia doméstica, además de proponer distintas soluciones para paliar esta problemática.	
El diálogo, la herramienta del consenso Comenzad un debate sobre alguna noticia que algún compañero haya encontrado sobre casos de violencia o intolerancia Todos deberéis respetar las normas y el turno de palabra. Os turnaréis como moderadores, o lo que es lo mismo, seréis los que vigilen que se cumplan las normas establecidas en	 https://www.aucal.edu/blog/servicios-sociales-comunidad/resolver-conflictos-mediante-el-dialogo/

el diálogo.	
Un nuevo modelo de hombre para un nuevo modelo de sociedad Trabajando en grupos mixtos, chicos y chicas; leer atentamente la cita de S. de Beauvoir y expresad vuestras ideas ante el resto de la clase. Seguidamente, comentad sobre qué tipo de modelos de hombre y mujer serían los más adecuados para que ambos fueran iguales ante cualquier hecho de la vida cotidiana.	 https://www.eldiario.es/extremadura/sociedad/hombre-nuevo_129_1879699.html
La interculturalidad como modelo educativo ante la diversidad cultural Reflexiona	 https://www.divulgaciondinamica.es/blog/la-educacion-intercultural-ambito-escolar/

sobre la foto de los dos niños. Expresa qué ideas te transmiten y que sientes al verla. Tras esto, escribe una serie de normas que harán de tu aula un espacio para el encuentro entre personas de diferentes países, culturas y religiones. Podéis plantear actividades en las que, según vuestra opinión, ayudarían a mejorar las relaciones entre las personas.	

Evaluación

Para evaluar la implantación del programa de convivencia y el grado de satisfacción de los participantes, se han contemplado diferentes modalidades de evaluación. En primer lugar, siguiendo el ciclo evaluativo de programas propuesto por García Sanz (2012), se debe proceder a una evaluación inicial, diagnóstica o de necesidades, lo que nos permitirá poder valorar el punto inicial del alumnado y el impacto del programa en la mejora de la convivencia se pueden recurrir a varios instrumentos. A continuación, a modo de ejemplo se exponen varios de ellos, para que cualquier educador que quiera implementar el programa pueda elegir el más idóneo a las características del grupo y los objetivos perseguidos.

Tabla 3

Cuestionarios para medir la convivencia escolar

Cuestionario de Convivencia Escolar para el alumnado Consta de 24 preguntas cerradas de valoración del 1 al 4	Junta de Andalucía (s. f.)

Cuestionario de Clima de Aula y de Centro para Alumnos Cuestionario con múltiples respuestas y con preguntas cerradas de valoración con una única respuesta	Fernández, Villaoslada y Funes (2002)
Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales Está formado por 29 preguntas cerradas de múltiples opciones con una única respuesta, y 1 pregunta con respuesta abierta.	Ortega, Mora-Merchán y Mora. (1995)
Cuestionario para estudiantes sobre el estado inicial de la convivencia escolar consta de 25 preguntas cerradas con 3 opciones de respuesta.	Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán (2007)
Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primarias Posee cuestionarios dirigidos a todos los agentes educativos	Gutierrez (s. f.)
Cuestionario de evaluación de la gestión de la convivencia escolar desde la percepción de los alumnos Cuenta con 21 ítems centrado en el Modelo integrado de la Convivencia	Torrego et al. (2021)

En lo que respecta a la evaluación procesual se han establecido dos procedimientos, uno de ellos centrados en la perspectiva externa del observador, en la que el responsable de la implementación del programa deberá realizar un registro mediante una parrilla de observación cada una de las sesiones, y el otro centrado en el alumnado, de modo que cada uno de los estudiantes deben cumplimentar una ficha de autoevaluación en la que registre el nivel de participación en el debate, así como el modo en cómo comunica sus ideas a los otros. Algunos indicadores que deben contemplarse sobre.

Tabla 4

Algunos indicadores, a modo de ejemplo, para la parrilla de autoobservación

CRITERIO	INDICADORES
Participación en los debates	- Respetan las reglas procedimentales de los debates, como los turnos y tiempo de palabra - Respetan a los participantes en el debate - Manejan adecuadamente el lenguaje verbal y el no verbal - Escuchan activamente los argumentos de los otros - Comprenden adecuadamente el tema de debate - Preparan y defienden asertivamente sus argumentos - Los argumentos se apoyan en hechos relevantes

	- Tienen capacidad de síntesis - Los argumentos mantienen coherencia lógica - Presenta capacidad persuasiva - Realizan contraargumentos precisos y relevantes - Mantienen un tono firme y respetuoso
Diálogo convivencial	- Abandonan los mensajes tú y los sustituyen por el yo o nosotros - Identifican el problema - Controlan las emociones - Buscan soluciones, identificando posibles respuestas al conflicto - Saben emplear adecuadamente la empatía, la escucha activa,... - Muestran respeto al otro - Cumplen las normas de convivencia del centro y del aula - Saben trabajar en equipo - Siguen las instrucciones del profesorado

CONCLUSIÓN

Cada vez son más necesarias las propuestas de intervención que tengan un contacto permanente con la realidad concreta: alumnos, padres y profesores. Los programas de intervención para la convivencia escolar son una oportunidad para gestionar conflictos y mejorar el clima del aula. Es importante facilitar recursos y habilidades concretas para combatir situaciones diarias en las aulas. Tampoco podemos olvidar que hay que detenerse a valorar la eficacia de estos programas para actualizarlos y adaptarlos a las nuevas situaciones. Se deben tener en cuenta los objetivos, contenidos, acciones que midan el logro de objetivos, la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, los recursos utilizados, las acciones formativas, el asesoramiento técnico, la colaboración de instituciones locales y el grado de conocimiento del programa en la comunidad educativa (Merma-Molina, Ávalos y Martínez-Ruiz (2019).

REFERENCIAS

Abarca, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos, XI*(1), 87-109. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/8470

Álvarez, C., González, L. y Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje Dialógico: Una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque. Revista Pedagógica, 26*(2013), 209-224. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/11986

Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6*(2), 13-35. https://revistas.uam.es/riee/article/view/3403

Consejería de Educación (2019). *La Convivencia Escolar en Castilla y León. Curso 2018-2019.* Junta de Castilla y León. https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/observatorio-convivencia-escolar/informes-convivencia-escolar

Consejería de Educación y Juventud. (2019). *IV Informe Anual sobre Convivencia y Acoso Escolar.* Comunidad de Madrid. https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/070b57bf-1f37-4e13-80ca-5751d5955683/IV%20INFORME%20ACOSO%20ESCOLAR_2018-19_Obsv.pdf?t=1594894881648

Del Valle, M. y Curotto, M. M. (2008). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias,* 7(2), 463-479. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART11_Vol7_N2.pdf

Elisondo, R. C. (2014). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 15*(3), 1-23. https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347027.pdf

Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar*. La Catarata: Madrid. https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/alum_climaescolarfernandez_villaoslada_funes-20026p.pdf

Fierro, C. & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas, 18*(1), 1-14. https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v18n1/0718-6924-psicop-18-01-00009.pdf

Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. Sinéctica, 40(), 1-18. http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a5.pdf

Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández, R. y Pérez, M. (2013). Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona. *Revista de Investigación en Educación, 11*(2), 60-76. https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/9609

García, A. y Ferreira, G. M. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology,* 2(1), 163-183. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012.pdf

García, N. (2018). *La convivencia escolar. Análisis de la situación actual de la convivencia escolar*. (Tesis Máster). Universidad de La Laguna, Tenerife, España. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/17123/%C2%ABLa%20convivencia%20escolar.%20Analisis%20de%20la%20situacion%20actual%20de%20la%20convivencia%20escolar%C2%BB.pdf?sequence=1

García, M. I., Pérez, R. y Hernández R. (2013). Convivencia escolar en secundaria básica *Ciencias Holguín, XIX*(3) 1-11. https://www.redalyc.org/pdf/1815/181528709007.pdf

García Sanz, M.P. (2012). Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas. Murcia: DM.

Gutiérrez, V. E. (s. f.). Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primarias. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://santaclaraorientacion.files.wordpress.com/2010/11/evaluacion-clima-escolar.pdf

Flórez, R. y Vivas, M. (2007) La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía,* 19, 47.

Hernández-Prados, M.A. y Ayala de la Peña, A. (2021). La identidad del educador infantil desde las narrativas biográficas. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*,14, en prensa.

Herrera, K., Rico, R., y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios, 12*(2), 7-18.

Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán. (2007). *Cuestionario para estudiantes sobre el estado inicial de la convivencia escolar*. Gobierno de Aragón. https://convivencia.files.wordpress.com/2008/06/cuestionario_inicial1.pdf

Junta de Andalucía (s. f.). Cuestionario sobre convivencia escolar para el alumnado. Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/f8772881-6a04-4d5d-a221-4a42c0390fc0

Lacanlale, E. P. (2013). Development and validation of a social intelligence inventory. *International Journal of Information and Education Technology*, *3*(2), 263. DOI: 10.7763/IJIET.2013.V3.277

Merma-Molina, G., Ávalos Ramos, M.A. y Martínez Ruiz, M.A. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España?. Revista de Investigación Educativa, 37 (2), 561-579.
DOI:http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.313561

Montaña Beltrán, A. C., Rocha Adame, Z. C., y Rojas Hernández, A. M. (2018). El reto: educar para convivir. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, (21), 199-216.

Observatorio de la Comunidad de Castilla y León. (2020). *La Convivencia en los Centros de Castilla y León. Informe del curso escolar 2018-2019.* Junta de Castilla y León. https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/observatorio-convivencia-escolar/informes-convivencia-escolar

Observatorio para la Convivencia Escolar de la Región de Murcia. (2019). I*nforme 2019 sobre la situación de la convivencia escolar en los centros educativos de la comunidad autónoma de la región de Murcia (curso escolar 2018-2019).* Consejería de Educación y Cultura Dirección General de Evaluación Educativa y Formación Profesional. http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=8320&IDTIPO=100&RASTRO=c792$m4001,5316

Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe Mundial sobre Violencia y Salud*, Ginebra: OMS. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf

Ortega, R., Mora-Merchán, A. J. y Mora, J. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (secundaria)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Ortega Ruiz, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*, 29-48.

Penalva López, A., Hernández-Prados, M. Á., & Guerrero Romera, C. (2014). Percepción de los expertos de la necesidad de la formación del profesorado en convivencia. *Revista Fuentes*, (15), 281-304. http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.13

Ramírez, J. J. (2016). *Convivencia escolar en instituciones de educación secundaria: un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil.* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. https://eprints.ucm.es/id/eprint/40428/1/T38108.pdf

Serrano, J. A. (2019). *Inspección General de Educación y Evaluación, Curso 2018-2019.* Observatorio para la Convivencia Escolar. https://www.educarex.es/pub/cont/com/0033/documentos/OBSERVATORIO_PARA_LA_CONVIVENCIA_ESCOLAR_2018-2019.pdf

Tolino, A. C., & Hernández-Prados, M. Á. (2011). Luces y sombras de la convivencia familiar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 541-552.

Torrego, J.C.; García-Sanz, M.P.; Hernández-Prados, M.A.; Bueno, A. (2021). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes. *Revista española de pedagogía*, en prensa.

FRENTES PARA FRENAR LA DESIGUALDAD EDUCATIVA Y LABORAL DE LOS JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN ESPAÑA.

Juan Antonio Gil Noguera
juanantonio.gil@um.es

María de los Ángeles Hernández Prados
mangeeles@um.es
Universidad de Murcia

RESUMEN

Ninguna Sociedad está exenta de ser vulnerable. Ser parte de colectivos en Riesgo de Exclusión Social es, a nuestro pesar, un hándicap de cualquier sociedad que se preste a un análisis de su cultura, de su política laboral, económica y social o, en sí, de su ciudadanía a nivel individual. Se hace necesario realizar un estudio de todos los frentes que existen a disposición de la población para que, de alguna forma, aquellos colectivos más vulnerables tengan un atisbo de esperanza para no caer en las redes de la exclusión. De este modo, con esta comunicación, damos a conocer qué se entiende por exclusión social, cómo se produce la desigualdad educativa y laboral en los jóvenes y analizamos algunas de las medidas, en materia de educación, que ayudan a que este sector de la población pueda tener más vías de escape para el acceso al empleo o, incluso, para seguir sus estudios, como son los Programas Formativos Profesionales.

Palabras clave: Exclusión social, Desigualdad educativa y laboral, Vulnerabilidad Social, Jóvenes en riesgo de exclusión, Programas Formativos Profesionales.

FACTS TO STOP THE EDUCATIONAL AND LABOR INEQUALITY OF YOUNG PEOPLE AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION IN SPAIN.

ABSTRACT

Any Society is exempt from being vulnerable. Being part of groups at Risk of Social Exclusion is, to our regret, a handicap of any society that lends itself to an analysis of its culture, its labor, economic and social policy or, in itself, of its citizenship at the individual level. It is necessary to carry out a study of all the fronts that exist at the disposal of the population so that, in some way, those most vulnerable groups have a glimmer of hope not to fall into the networks of exclusion. In this way, with this communication, we present what is understood by social exclusion, how educational and employment inequality occurs in young people and we analyze some of the measures, in terms of education, that help this sector of the population may have more escape routes to access employment or even to continue their studies, such as the Professional Training Programs.

Key words: Social exclusion, Educational and laboral inequality, Social vulnerability Youth at risk of social exclusion, Professional programs.

INTRODUCCIÓN

El concepto de exclusión social, a pesar de ser ampliamente debatido en la producción científica generada en el ámbito socioeducativo, se trata de un concepto complejo y con imprecisiones con implicaciones en diferentes aspectos vitales como el educativo, como bien señala Jiménez Ramírez (2008), que requiere ser abordado con cautela. La exclusión es un fenómeno sociopolítico que afecta a las condiciones vitales de desarrollo y empoderamiento de las personas. Dado su carácter global, pero también las peculiaridades de manifestación en los diferentes colectivos (infancia, menores, jóvenes, personas mayores, mujeres, inmigrantes, etc.), suele especificarse siempre a qué sector hacemos referencia, asociando a cada uno de ellos unas determinadas necesidades. De hecho, las medidas que se ofertan desde el estado de bienes y los servicios sociales, también se encuentran segmentadas en base al colectivo concreto de referencia. En este sentido, en el presente trabajo nos centramos en los jóvenes.

Coincidimos literalmente con Bel (2002) cuando dice que "la Exclusión hoy es un fenómeno social y una cuestión política, económicamente mala, socialmente corrosiva y políticamente explosiva" (p.1). Esta autora conceptualiza el término de exclusión social como la distancia entre aquellas personas que participan y se encuentran dentro del dinamismo de la sociedad y se benefician de ella, y todos aquellos que son ignorados a causa de esa misma dinámica social. Un sistema estructural, dentro de un proceso que determina las disparidades entre aquellos que tienen un lugar en la sociedad de los que se encuentran excluidos de ella. Así lo determina el Libro Verde sobre la Política social europea (1993):

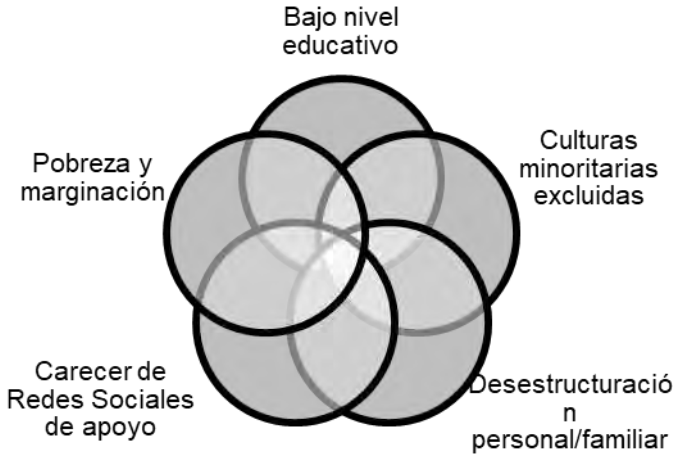
> La Exclusión social hace especial hincapié en el carácter estructural de un proceso que excluye a parte de la población, de las oportunidades económicas y sociales. El problema no reside tan sólo en las disparidades entre los más favorecidos y los más desfavorecidos de la escala social, sino también en las que existen entre quienes tienen un lugar en la sociedad y los que están excluidos de ella (p.24).

Son muchos los autores que determinan los factores de exclusión o vulnerabilidad social. Para Jiménez Ramírez (2008) este vocablo, relacionado con el de ciudadanía social, refleja la dualidad de la sociedad, recordando que existen personas integradas que ven garantizados sus derechos y libertades básicas que tienen que ver con su bienestar, mientras que el sector excluido se encuentra al margen de una serie de derechos laborales, educativos, culturales, etc., que proporcionan una determinada calidad de vida. En esta misma dirección, Cruz Roja Española (2007) esclarece que la zona de vulnerabilidad social es inestable, caracterizada por precariedad laboral, pilares familiares débiles y falta de soporte del contexto. Esta situación se encuentra entre una zona de integración con trabajos estables y contextos familiares y sociales fuertes y la zona de exclusión donde existen déficits socio-laborales y familiares. Bel (2002) señala tres factores que se superponen y se complementan: *estructurales*, que se caracterizan por ser los nexos de poder financieros,

económicos, políticos, etc., *sociales*, que hace referencia a la demografía, la cultura y el estado de bienestar y, por último, los *subjetivos*, centrados en la personalidad. De una forma más concreta Velaz de Medrano (2005) detalla cinco factores determinantes de la exclusión social como se muestra en la figura 1.

Figura 1.

Factores de exclusión según Velaz de Medrano (2005)



Centrándonos en el colectivo que nos ocupa, nos relata Montserrat y Melendro (2017) apoyándose en diversos autores, que los adolescentes en riesgo de exclusión social se concentran en zonas donde se acumulan los problemas socioeconómicos, su vulnerabilidad se centra principalmente en los mecanismos de desarrollo personal, de inserción sociocomunitaria y a los sistemas de protección social como la violencia, explotación, participación o acceso a los servicios y bienes básicos, así como en los aspectos que favorecen o no su tránsito a la vida adulta como la precariedad, la falta de empleo o de redes de apoyo social. Ritacco (2011) también esclarece factores que potencian los procesos de exclusión a través de una serie de situaciones que tienen que sucederse de una forma precaria (laboral, económica, cultural, personal, social, formativa, sociosanitaria, residencial y ciudadana. En la Tabla 1 se muestran ejemplos de cómo sucede la vulnerabilidad a través de estas situaciones.

En relación a la situación acaecida por la Pandemia de la COVID-19, los escenarios de vulnerabilidad se están viendo aumentados y, muchas veces difusos. La aportación, al respecto, de Castel (2004; en Parrilla, Gallego y Moriña, 2009) nos avisa que encontrarse en situación de vulnerabilidad no es algo estático, sino que es un estado que se configura en el tiempo. Dice que no se puede hablar de exclusión en términos binarios, de estar o no estar en exclusión, ya que se pueden dar acontecimientos que nos lleve a estar en un lado u otro de la balanza, incluso encontrarnos en situación de vulnerabilidad en uno o varios frentes. En este sentido, cabría destacar y dar voz a los niveles de vulnerabilidad de las personas más desfavorecidas durante la Covid-19 y las consecuencias económicas que derivarán de la misma. Este estado está provocando una brecha

donde la mayor parte de la población será una víctima del sistema y serán susceptibles de riesgo de exclusión.

Tabla 1

Factores de vulnerabilidad social según Ritacco (2011)

Situación	Factores de vulnerabilidad
Laboral	Desempleo, precariedad laboral, carencia de seguridad social, temporalidad, experiencia laboral, etc.
Económica	Falta de ingresos, insuficientes e irregulares, deudas, etc.
Cultural	Minorías étnicas, grupos de rechazo, extranjería, etc.
Personal	Edad y sexo, discapacidad, drogadicción, antecedentes penales.
Social	Vínculos familiares débiles, carencia de redes sociales de apoyo, famílias monoparentales…
Formativa	Abandono temprano, analfabetismo, falta de recursos educativos…
Sociosanitaria	Accesibilidad a una red sanitaria.
Residencial	Carencia de vivienda, infraestructuras deficientes, barrios marginales, hacinamiento, etc.
Ciudadana	Posibilidad de participación civil o política.

Reconocemos, por tanto, que la diversidad de matices y significados del concepto que nos ocupa, junto al mayor número de categorías y sectores sociales que conlleva, hace necesario el estudio minucioso sobre los factores implicados, acentuando generalmente, “el desempleo, el trabajo precario y con escasa remuneración, la dificultad de acceso a la vivienda y las transformaciones sociales a las que tiene que hacer frente el sistema educativo” (Jiménez Ramírez, 2008, p.175). Concretamente, entendemos que los dos factores imprescindibles que favorecen o mejoran la salida de las situaciones de vulnerabilidad social son, principalmente, poseer formación y encontrar un empleo. En este sentido, es necesario destacar ambos aspectos (educación y empleabilidad) en este monográfico.

La desigualdad educativa de los jóvenes en riesgo de exclusión social

Si en el apartado anterior teníamos en cuenta que existen unos factores determinantes en la exclusión social, lo mismo ocurre cuando nos centramos en la desigualdad educativa. Generalmente se asocia la exclusión social y la desigualdad educativa, existiendo un consenso sobre la importancia de la educación en la marginación, pero también de las limitaciones de acceso a los aprendizajes de sistemas educativos los cuales “pueden funcionar como un mecanismo que no sólo lo refleja, sino que también lo reproduce” (Tapia y Valenti, 2016, p.33). En definitiva, se cuestiona el potencial de la educación escolar para superar los espacios vitales de exclusión social. Hasta el punto que desde los enfoques más críticos de la educación, la desigualdad se entiende como un problema inherente a los procesos institucionales de cualquier Estado capitalista (Leivas, 2017). Desafortunadamente, en

algunos sectores no existe mucha confianza al respecto, y se aboga por la necesidad de otros ámbitos que complemente la educación formal, entendiendo que la respuesta proveniente de estos espacios puede ser compensadora.

La desigualdad educativa es un concepto multidimensional, poliédrico y polémico con dificultades en su conceptualización, medición y aspectos metodológicos que impiden el consenso, por tanto, estamos ante un "fenómeno complejo con raíces históricas, demográficas y socioeconómicas que han acentuado sus defectos por las propias deficiencias del sistema educativo y la falta de acciones disruptivas para para revertir dichas deficiencias" (Favila Tello y Armas Arévalos, 2018, p. 94). En otro trabajo previo se han contemplado once factores en la dimensión educativa, de los cuales destacan los aspectos asociados a las políticas educativas, pedagógicos y curriculares, la vinculación y cultura escolar, el profesorado y la oferta educativa; frente a la transición entre etapas, la participación familiar en el centro, el impacto de la Educación Infantil, la existencia de la figura del orientador y la disponibilidad de transporte escolar (Hernández Prados, y Alcaraz Rodríguez, 2019).

Es una realidad compleja que abarca múltiples factores difíciles de identificar y sopesar el valor que impera o tiene mayor peso, pero en cualquier caso determinante para su éxito académico o, por el contrario, abandono escolar (Hernández-Prados y Alcaraz, 2019). Escudero, (2005) a partir de datos que recogen Martínez, Escudero, González, García (2004) elabora una tabla resumen con una serie de aspectos, a través de un modelo ecológico, que influyen en el riesgo escolar de exclusión y que nosotros reflejamos en la Tabla 2.

Tabla 2

Factores que intervienen en la Desigualdad educativa

Factores	Condiciones
Personales y sociales de los estudiantes	Salud y discapacidades, residencia, población migrante, familia de bajos ingresos y en situación de pobreza, raza, sexo, comportamiento, falta de medios y condiciones de estudio en casa
Características familiares	Estructura familiar (monoparentales, matrimonios jóvenes, ausencia prolongada de algún progenitor, clima familiar, cultura familiar, valoración de la escuela por parte de la familia, hábitos de trabajo, etc.
Grupo de iguales	En sus aspectos negativos, presión en el rendimiento académico, delincuencia, etc.
Comunidad de residencia	Pobreza del entorno social, peligrosidad, vandalismo, ruralidad, alcoholismo y desempleo, bajo nivel cultural, dependencia del sistema de protección social, etc.
Entorno escolar	Clima escolar, grado de respuesta a las dificultades sociales por parte del centro, ratio de las aulas, existencia de apoyos, coordinación entre profesionales, calidad de la enseñanza, recursos de los que se dispone, grado de implicación emocional con el alumnado, etc.
Políticas sociales y	Ordenación del sistema educativo, política curricular, apoyo al

educativas	profesorado y formación permanente, elaboración de proyectos de renovación y mejora, políticas sociales, económicas y laborales de lucha contra la exclusión y la desprotección social.

El informe Español (2013) de Objetivos Educativos Europeos y Españoles de Estrategias Educación y Formación 2020, esclarece que el abandono en España es consecuencia de causas individuales, familiares, socioeconómicas, culturales y educativas junto al hecho de que no existe una normativa que facilite la continuación de estudios en el caso de no obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, superando el 26% del abandono, según el informe. Este tipo de jóvenes se encuentran desamparados, en un estado de vulnerabilidad tal que ha sido denominada comúnmente como los NINI, es decir, aquellos que ni trabajan ni estudian. Aunque su proyección social se ha venido trazando erróneamente como colectivo homogéneo, en realidad son un colectivo heterogéneo, que precisa delimitar y concretar las causas que le llevan a abandonar tempranamente un sistema que no les ofrece otro plan alternativo de formación y el rechazo del mercado laboral, pues la falta de empleo afecta en mayor medida a los jóvenes que a otros colectivos poblacionales (Ruiz Mosquera, Palma García y Álvarez Cortés, 2018). Como consecuencia, en el mejor de los casos, estos jóvenes de los sectores pobres de la población entran en el mercado laboral en unas condiciones de precariedad, inestabilidad y mala calidad quedando atrapados por el círculo vicioso de la pobreza (Raso-Delgue, 2011), también denominado “dinámica circular de la exclusión”, que convierte a la exclusión social en educativa (Piussi, 2008).

Atendiendo a todo lo expuesto aún no podemos afirmar, como bien nos recuerda Ritacco (2011), que la situación educativa, en la actualidad, forma parte de los factores capaces de empoderar, suavizar o contrarrestar los procesos de exclusión social. En este sentido, un problema que Corica (2012) observa al respecto es que los jóvenes tienen la sensación de que salen del sistema educativo con una formación escasa, pero saben que la escuela es el lugar donde han aprendido todo eso que saben. Esto afecta en sus perspectivas de futuro, donde ellos mismos consideran que el conocimiento está ligado al capital social acumulado por las familias y, por tanto, su formación y el acceso al mundo laboral se encuentra predestinado a su entorno familiar y social de base, reiterándose la desigualdad que existe de origen. De la misma forma Pérez, Deleo y Fernández (2013) aseguran que antes del comienzo de la vida activa, en pleno periodo de formación, es el origen social el que más determina y de forma contundente las desigualdades, ya que, los recursos entre jóvenes de clases bajas son menores que entre los jóvenes de clases altas, por lo que se ven obligados a someterse a una búsqueda de empleo precoz, incluso sin haber terminado sus estudios.

La desigualdad laboral de los jóvenes en riesgo de exclusión

Los datos de paro juvenil son más que preocupantes. En enero de 2021, el 39,9% de los menores de 25 años se encuentran en paro (Expansión, 2021). Según el nivel de estudios, de acuerdo a un informe del Ministerio de Trabajo y Economía Social (2020), el empleo en jóvenes entre 16-24 años ha aumentado considerablemente en niveles de estudios altos y medios, pero ha

disminuido de forma significativa en niveles de estudio bajos. Por tanto, estos jóvenes, que apenas tienen una cualificación, presentan tasas de paro más altas, haciéndolos más vulnerables ante situaciones de crisis, como la acaecida en España hace unos años, y que aún seguimos arrastrando, y la que nos trae la actual pandemia de la Covid-19. En este sentido, Lasheras y Pérez (2014) avalan el hecho de que los jóvenes han mostrado siempre mayores problemas para el acceso al empleo debido a las dificultades para la inserción por falta de experiencia, mayores tasas de desempleo, la falta de formación para los más jóvenes, mayor probabilidad de contratos temporales de corta duración o empleos informales, etc.

Pérez (2014) recalca el hecho de que la problemática de desigualdad laboral en los jóvenes es una situación que ocurre a nivel internacional y así la Organización Internacional del trabajo considera que "la creación de empleos decentes para los hombres y mujeres jóvenes que se incorporan al mercado laboral cada año es un elemento fundamental para garantizar el avance hacia economías más prósperas, sociedades más justas y democracias más sólidas" (p. 115).

En jóvenes vulnerables o con riesgo de exclusión social, Santana, Alonso, Feliciano (2016) dicen que el hecho de tener un puesto de trabajo no asegura la inserción sociolaboral, si no se asocia a otros elementos como el sentido de pertenencia social, las relaciones y habilidades sociales, el ejercicio de la ciudadanía, etc. En este sentido, González y Rubio (2017) que la lucha contra el desempleo en los jóvenes pasa necesariamente por reconocer que los jóvenes son un grupo muy diverso y, aunque las intervenciones en este sector deben compartir un mismo objetivo, se deben proponer diferentes enfoques y adaptarse a las necesidades de cada uno. Por lo tanto, es fundamental, como dicen textualmente estos autores, asegurar que "los jóvenes cuando finalicen el período educativo hayan adquirido las habilidades necesarias para desenvolverse en el mercado laboral y, por otro, reconsiderar políticas adoptadas hasta el momento y eliminar barreras que no ayudan a facilitar la contratación de los jóvenes" (p.124).

Como un medio para frenar esta desigualdad laboral, dentro de las políticas nacionales de empleo destaca la implantación del Sistema Nacional de Garantía Juvenil el cual permite a los jóvenes a participar en una serie de acciones que permitan recibir una oferta de empleo, consolidar o mejorar el nivel educativo o realizar prácticas laborales (González y Rubio, 2017). En el informe de la EAPN (European Anti Poverty Network) (2017) sobre el acceso de la juventud en situación de exclusión a los Programas de Empleo Juvenil se hace un balance del Sistema de Garantía Juvenil presentándose como positivo puesto que prima de importancia el acceso al empleo de los jóvenes y se les orienta, de forma individual, con la figura de un tutor/a.

Frentes educativos y laborales para estos jóvenes

Hasta ahora hemos visto cómo se encuentra el panorama actual de la educación y del mundo laboral para los jóvenes en riesgo de exclusión social y para dar respuesta a estas dificultades veremos que se está haciendo al respecto. Ya de por sí, cualquier joven experimenta una transición a

la vida activa muy compleja, situación que se acrecienta cuando se trata de jóvenes vulnerables. Así lo aseguran Santana, Alonso y Feliciano (2017) cuando dicen que:

> Los jóvenes en riesgo de exclusión social experimentan una situación vital muy compleja y viven la transición a la vida activa como una etapa complicada, al tener que enfrentarse a una serie de barreras muy diversas que obstaculizan su participación en la sociedad. (p.61)

Vamos a centrarnos en dibujar una imagen de joven en riesgo de exclusión social. Imaginad, un chico o una chica migrante acogido, o un joven con una familia con un nivel socioeconómico muy bajo, con padres ausentes, con problemas de adicciones, jóvenes disruptivos, etc. Todas estas situaciones implican un esfuerzo por el sector de la educación para dar cobertura a estas necesidades y a nadie de lado, asegurando una inclusión eficiente al sistema de trabajo. Desde esta perspectiva Izquierdo (2011) identifica una serie de razones genéricas que delimitan el perfil de joven con necesidad de formación prelaboral para el acceso al mundo del trabajo, entre las que destaca el fracaso en el sistema educativo, el desarrollo de conductas negativas hacia el aprendizaje, un autoconcepto negativo para aprender, inmadurez en la construcción de alternativas vitales posibles, el desconocimiento de servicios de apoyo, la falta de autonomía para desenvolverse socialmente en espacios más amplios, la falta de apoyo y el miedo al fracaso ante demandas de nuevos entornos, la desconfianza ante los recursos sociales, el código restringido para el análisis de su situación o la rigidez en los roles de género. Ante estas características, como dicen Jurado, Olmos y Pérez (2015) debemos tener presente las exigencias del mercado laboral, que demanda personas cualificadas y con un mínimo de competencias profesionales. Estas competencias se encuentran unidas al autodesarrollo, asumiendo una planificación efectiva de su vida profesional y una actitud proactiva en la búsqueda de empleo (Santana, Alonso y Feliciano, 2017).

Tomando en cuenta estas consideraciones, el sistema educativo, en relación al lazo que lo une al sistema económico y del trabajo, ha tenido que exprimir sus recursos para atender a todas las necesidades que demanda el colectivo de jóvenes vulnerables. Al respecto, se han ido conformando una serie de programas de formación para el trabajo en los cuales según Jurado, Olmos y Pérez (2015) aseguran que:

> En la medida en que este colectivo de jóvenes participa en ellos, se establecen las bases para consolidar procesos de integración social, laboral y educativa, así como procesos para una transición formativa (a niveles educativos superiores), formativo-laboral (del mundo educativo al mundo laboral) y para la vida adulta. (p.216).

En relación a la legislación educativa actual, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, añade un nuevo apartado, el 10, al artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación donde se crean los ciclos de Formación Profesional Básica como una medida para facilitar la permanencia del alumnado en el sistema educativo y ofrecerles más posibilidades para su desarrollo personal y profesional.

En el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo dice, a colación de las competencias profesionales comentadas anteriormente, que todos los ciclos formativos de Formación Profesional Básica incluirán de forma transversal en el conjunto de módulos profesionales del ciclo los aspectos relativos al trabajo en equipo, a la prevención de riesgos laborales, al emprendimiento, a la actividad empresarial y a la orientación laboral de los alumnos y las alumnas, que tendrán como referente las propias del perfil profesional del título.

La Formación Profesional Básica está destinada a alumnos con quince años de edad, que no superen los diecisiete años y habiendo cursado el primer ciclo o, excepcionalmente, al haber cursado el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. Se organiza en módulos propios de la especialidad y, otros, en relación a contenidos referidos a áreas propiamente académicas (comunicación y sociedad y ciencias aplicadas), además, incluyen formación en centros de trabajo, es decir, prácticas de la especialidad en el ámbito laboral. La duración de estos cursos es de dos años y la titulación obtenida será equivalente a una cualificación profesional completa del nivel 1 del Catálogo Nacional de Competencias Profesionales. De la misma forma, las personas que superen estos cursos podrán acceder a la Formación Profesional de Grado Medio y podrán obtener el Título de Educación Secundaria Obligatoria si superan la prueba que se realiza para tal fin.

Dentro del Real Decreto 127/2014, en la Disposición adicional cuarta atribuye a las Administraciones educativas la competencia para establecer y autorizar otras ofertas formativas de formación profesional adaptadas a las necesidades de los alumnos con necesidades educativas específicas. Por tanto, Las Comunidades Autónomas en pos de hacer aún más frente a la desigualdad educativa y a la exclusión social, destinan para dar cobertura a aquel alumnado que requiere de programas aún más adaptados. Cada Comunidad establece una denominación diferente para este tipo de programas, aunque todos con las mismas condiciones.

En la Región de Murcia reciben el nombre de Programas Formativos Profesionales y están regulados por la Orden de 3 de Septiembre de 2015. Estos se encuentran subvencionados en una parte por la Administración educativa y por otra, por el Fondo Social Europeo, siendo impartidos por Entidades o Asociaciones sin ánimo de lucro y centros educativos públicos y privados.

Los Programas Formativos Profesionales están divididos en dos modalidades: la modalidad adaptada, de un curso académico, destinada a jóvenes social o culturalmente desfavorecidos con grave riesgo de exclusión que necesiten iniciar una vía para la inserción laboral; y la modalidad especial, de dos años de duración, dirigida a jóvenes con necesidades educativas especiales que tengan un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo. Están dirigidos para alumnado de entre 16 y 21 años de edad, que no posean el Título de Educación Secundaria Obligatoria, la Formación Profesional Básica o cualquier otra titulación de enseñanzas postobligatorias. Entre los objetivos que se pretende conseguir con estos Programas son:

1. Ofrecer una formación cualificada que facilite al alumnado el desempeño de una actividad profesional que permita su integración social y laboral.

2. Desarrollar la adquisición de hábitos y actitudes positivas que favorezcan el desarrollo y la maduración personal.

3. Desarrollar las competencias del aprendizaje permanente que faciliten al alumnado la transición a la vida activa y ciudadana y su continuidad en la formación, de acuerdo a sus propios intereses y objetivos.

4. Proporcionar una tutoría y orientación sociolaboral personalizadas que les permitan adquirir competencias sociales, desarrollar la autoestima y fomentar las habilidades y destrezas que les habiliten para programar y gestionar su futuro educativo y profesional.

5. Ofrecer una formación en centros de trabajo que permita al alumnado poner en práctica lo aprendido y familiarizarse con el mundo laboral.

6. Facilitar momentos y experiencias de trabajo en equipo en las que el alumno reconozca su aportación personal, valore las aportaciones de los demás y pueda desarrollar actitudes que le faciliten la convivencia y la participación social o de grupo.

A través de este tipo de programas, se realiza una cobertura de las necesidades sociolaborales de varios colectivos en riesgo de exclusión social. Por un lado, a aquel alumnado que presenta entornos familiares desfavorecidos y jóvenes migrantes, así como al alumnado con necesidades educativas especiales.

CONCLUSIONES

El tema de la exclusión social es algo controvertido y con límites difusos. Es importante conocer qué fenómenos están produciendo situaciones de exclusión socioeducativa, determinar el cuándo y entender cómo se produce para formular acciones que contribuyan a una sociedad más inclusiva y justa.

Si algo hemos sacado en claro es que para hacer frente a la desigualdad se necesita de reformas educativas con opciones diversas. Las mejores opciones para los jóvenes en riesgo de exclusión social, que se encuentran desenganchados del sistema educativo, es ofrecerle estudios conducentes a un acceso seguro al mundo laboral y, para ello, se hace imprescindible dotarlos de competencias para el empleo.

Ya no son solamente las administraciones educativas las que están trabajando para disminuir esta situación, sino que también están uniendo fuerzas, para no dejar de lado a los jóvenes vulnerables, las Organizaciones sociales del Tercer Sector. Muchos de los Programas Formativos se realizan desde las Asociaciones sin ánimo de lucro que junto a las Administraciones explotan los recursos a su disposición para dar respuesta a estas necesidades.

REFERENCIAS

Bel, C. (2002). Exclusión social: Origen y características. Curso Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos. https://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf

Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz et al. *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*.Editorial Gedisa, SA.

Comisión de las Comunidades Europeas (1993). Libro Verde sobre la Política Social Europea. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/434c867b-615c-45bc-950b-2512022c2e8b

Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última Década, 36,* 71-95. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100004

Cruz Roja Española (2007). Informe anual sobre la vulnerabilidad social. https://www2.cruzroja.es/documents/5640665/13549746/2007+Informe+sobre+la+vulnerabilidad+social.pdf/a8ccc1fb-18b0-6bfe-610a-0b8865ce197d?t=1556612297230

Ducca-Cisneros, L.V. (2018). Elegir en tiempos revueltos: orientación vocacional y adolescentes “en riesgo” de exclusión social. *Trabajo Social Global*, *8*(14),125-146. https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i14.7241

EAPN-ES (2017). El acceso de la juventud en situación de exclusión a los Programas de Empleo Juvenil. Informe final. https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/noticias/1511958820_estudio_informe_final.pdf

Expansión (2021). Desempleo de España. https://datosmacro.expansion.com/paro/espana?sector=Desempleo+menores+de+25&sc=LAB-25-&anio=2021

Favila Tello, A., & Armas Arévalos, E. (2018). Desigualdad educativa municipal en el estado de Guerrero. Una aproximación a través del coeficiente de Gini. *Revista Nicolaita de Estudios Económicos*, *13*(2), 89.

González, F. A. y Rubio, A. (2017). La garantía juvenil como solución a la exclusión social de los jóvenes. *Revista Internacional de Ciencias Sociales, 36*, 113-125.

Hernández Prados, M. A., y Alcaraz Rodríguez, M. (2018). Factores incidentes en el abandonoescolar prematuro. *Revista de investigación en educación*, *16*(2), 182-195 . http://reined.webs4.uvigo.es/index.php/reined/article/view/346

Hernández-Prados, M.A., y Alcaraz, M. (2019). La incidencia de la escuela en el abandono escolar prematuro. *Cuadernos de pedagogía*, (501), 36-44.

Izquierdo, R. (2011). Jóvenes vulnerables a la entrada del mercado de trabajo: Visualización de ego-redes en Talleres Prelaborales de la Zona Norte de Sevilla. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, *21* (12), 571-603. https://doi.org/10.5565/rev/redes.427

Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *34*(1), 173-186. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010

Jurado de los Santos, P., Olmos Rueda, P. y Pérez Romero, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *EDUCAR, 51* (1), 211-224. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342133060011

Lasheras, R., y Pérez, B. (2014). Jóvenes y desigualdades sociales. En *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Fundación Foessa. http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/documentos_trabajo/15102014151419_4914.pdf

Leivas, M. (2017). Educación secundaria, desigualdad educativa y nuevo desarrollismo en la Argentina pos 2001: estructuras que perduran y tendencias que se modifican. *Revista mexicana de investigación educativa*, *22*(72), 57-88.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, *295,* de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

Ministerio de Trabajo y Economía Social (2020). Informe jóvenes y mercado de trabajo, 25. https://www.mites.gob.es/ficheros/ministerio/sec_trabajo/analisis_mercado_trabajo/jovenes/2020/Junio2020.pdf

Montserrat, C. y Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XX1, 20*(2), 113-135, doi: 10.5944/educXX1.13667

Orden de 3 de septiembre de 2015, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan los Programas Formativos Profesionales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 211, de 12 de septiembre de 2015, 32893 a 32930. https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2015/numero/9460/pdf?id=736036

Parrilla, A.M., Gallego, C. y Moriña, A. (2009). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, *351,* 211-233. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART19112/re351_09.pdf

Pérez, A.I. (2014). Política comunitaria europea de empleo juvenil. *Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 113*, 13-38.

Pérez, P. E., Deleo, C. y Fernández, M. (2013). Desigualdades sociales en trayectorias laborales de jóvenes en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Población,* *7*(13), 61-89. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323830085003

Piussi, A. (2008). Posibilidad de una escuela de libertad. En *Figuras y paisajes en la complejidad en educación* (pp. 169-201). Instituto Paulo Freire de España.

Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz et al. *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Editorial Gedisa, SA.

Raso-Delgue, J. (2011). América Latina: Modelos alternativos de respuesta a la inocupación y exclusión juvenil. *Revista de la Facultad de Derecho*, 31, 215-235. https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/57

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 55, de 5 de marzo de 2014, 20155 a 21133. https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/05/pdfs/BOE-A-2014-2360.pdf

Ritacco, M. (2011). El ejercicio de la docencia en contextos de exclusión socioeducativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Dificultades y perspectivas. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 2*(1)*, 18-38.* https://doi.org/10.18175/vys2.1.2011.02

Ruiz Mosquera, A. C. , Palma García, M.O., y Álvarez Cortés, J. C. (2018). Jóvenes nini. Nuevas trayectorias hacia la exclusión social. *Comunitania: Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*, (15), 39-49. http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.15.2

Santana Vega, L., Alonso Bello, E., y Feliciano García, L. (2017). La inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 27*(3), 61-75. DOI: https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.3.2016.18800

Serrano, L. y Soler, A. (2015). La formación y el empleo de los jóvenes españoles. Trayectoria reciente y escenarios futuros. Fundación BBVA. https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/DE_2015_formacion_y_empleo.pdf

Tapia, L. A., y Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles educativos*, *38*(151), 32-54.

Vélaz de Medrano (2005). Prevenir el rechazo y la exclusión social. *Cuadernos de pedagogía, 348*, 58-61. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1284382

CONTEXTUALIZACIÓN DEL OCIO FAMILIAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA. PERCEPCIÓN DE LOS HIJOS.

María Luisa Belmonte Almagro
Universidad de Murcia
Dra, en Investigación e Innovación en Educación
Marialuisa.belmonte@um.es
https://orcid.org/0000-0002-1475-3690

Mª Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia
Dra. en Pedagogía
Mangeles@um.es
https://orcid.org/0000-0002-3617-215X

José Santiago Álvarez Muñoz
Universidad de Murcia
Dr. en Educación
Josesantiago.alvarez@um.es
https://orcid.org/0000-0002-9740-6175

RESUMEN

La nueva situación de pandemia COVID-19 ha evocado a multitud de consecuencias que traspasan lo sanitario hasta verse inmerso en la dinámica de las familias ante una etapa de confinamiento que supone un verdadero desafío para la convivencia. Es por ello que resulta determinante las formas de ocio familiar que se van a poner en práctica, éstas serán parte condicionante de la manera en qué va a influir esta situación a nivel comunitario y personal ante dificultades como el teletrabajo o las tareas escolares. De esta manera, se elabora el presente estudio con la finalidad de conocer de qué manera se ponía en práctica el ocio familiar, ahondando sobre los tiempos y espacios desde la perspectiva de los hijos. Cuenta con una muestra de 356 participantes a nivel nacional que han cumplimentado un cuestionario online ad hoc sobre las prácticas de ocio familiar que fue distribuido por medios telemáticas a través de una distribución por medios sociales. Los resultados, por un lado, hallan unas familias que centran su actividad en el horario de tarde mientras que en la mañana la actividad es insuficiente y, por otro lado, identifican el salón-comedor como el espacio donde se desarrollan la mayoría de las actividades. De esta forma, se recalca la necesidad de políticas de conciliación y creación de intervenciones de asesoramiento y orientación para dar un mejor desempeño de estas prácticas familiares.

Palabras clave: ocio, familia, confinamiento, hijos, pandemia, educación.

CONTEXTUALISATION OF FAMILY LEISURE IN TIMES OF PANDEMIC. CHILDREN'S PERCEPTION.

ABSTRACT

The new COVID-19 pandemic situation has evoked a multitude of consequences that go beyond health issues to become immersed in the dynamics of families faced with a period of confinement that

represents a real challenge for coexistence. This is why the forms of family leisure that will be put into practice are a determining factor in the way in which this situation will influence the community and personal level in the face of difficulties such as teleworking or schoolwork. In this way, the present study was carried out with the aim of finding out how family leisure was put into practice, delving into the times and spaces from the perspective of the children. It has a sample of 356 participants nationwide who completed an ad hoc online questionnaire on family leisure practices that was distributed by telematic means through social media. The results, on the one hand, show that families focus their activity in the afternoon, while in the morning there is insufficient activity, and on the other hand, they identify the living-dining room as the space where most of the activities take place. In this way, the need for reconciliation policies and the creation of counselling and guidance interventions to improve the performance of these family practices is emphasised.
Keywords: leisure, family, containment, children, pandemic, education.

INTRODUCCIÓN

La nueva situación epidemiológica no sólo ha supuesto un revuelo a nivel sanitario, sino que su impacto a traspasado límites hasta llegar a ahondar sobre aspectos del ámbito social. Las familias resultan unas de las más damnificadas ante un periodo de confinamiento representado como un auténtico desafío de convivencia que no había experimentado previamente. Por lo tanto, resulta el momento de idear nuevas fórmulas de ocio familiar que haga del confinamiento una oportunidad en lugar de un obstáculo más presente ante los conflictos, las discrepancias y las diferencias que puedan concurrir. Cada uno de los entornos familiares, de acuerdo a sus peculiaridades y condicionantes, establecerá una serie de pautas, actividades o normas que definirán un nuevo modelo de ocio familiar que pueda resultar más beneficioso o, por el contrario, nocivo.

En primer lugar, partiendo de los preceptos teóricos, el término de ocio familiar ha estado presente desde los inicios de la humanidad, pero no ha sido recogida su denominación hasta la historia contemporánea. No obstante, no tiene una definición fija, sino que está en continua reconceptualización puesto que es un concepto sensible a los agentes y acontecimientos que concurren en la sociedad, lo cual dificulta la elaboración de una definición universal (Shaw, 1997). No hay numerosas referencias al respecto, pero si se encuentran definiciones como la de McCabe (2015, p.5): “El ocio compartido puede ser definido como el tiempo pasado como una familia durante el tiempo libre o en actividades recreativas” o la de Buxarrais y Escudero (2013, p.5): “un periodo de tiempo donde todos los miembros de las familias desean compartir el tiempo de ocio”. De esta forma, queda identificado como un marco espacio-temporal vivenciado por miembros familiares en el que subyacen elementos como el deseo o la recreación.

No todo momento de convivencia entre miembros familiares resulta ocio familiar, son muchas las personas que hacen una identificación errónea de las actividades rutinarias dentro de este ámbito de interacción familiar, pero… ¿Cómo se puede esclarecer aquello que es ocio familiar o no? Tal y como identifica García Sanmartín (2017) no consta de una teoría específica que establezca la base conceptual, sino que se identifican a partir de una serie de principios que capturan la esencia de este

elemento desde diferentes perspectivas. No se ha de dar de forma impuesta, sino que se debe postular como un acto voluntario que despierte la inquietud, curiosidad y disfrute (Sanz, Sáenz y Cano, 2018). También ha de estar presente la comunicación no únicamente como algo superficial, sino que ha de emergen como medio posibilitador para establecer puntos en común, eliminar rencillas y llegar al conocimiento mutuo. No ha de surgir de una decisión unilateral, se ha de dar una negociación que alimente la implicación desde el acercamiento de diversas posturas (Feixa et al., 2008). Por último, resalta la contextualización pues no se puede desvincular de unos condicionantes espaciales ni temporales, además de hallar la cultura como elemento que infiere sobre la conceptuales y forma de vivir el ocio en familia por los ciudadanos de un entorno concreto (McCabe, 2015).

De esta forma, desde un análisis de algunos de los principales estudios más recientes del ocio familiar (García Sanmartín, 2017; Maroñas, Martínez y Varela, 2018; Sanz, Sáenz y Cano, 2018) se extraen las siguientes normas que definen el modelo ideal de ocio familiar: tomar en consideración los gustos e intereses del núcleo familiar, la negociación ha de estar presente como herramienta de comunicación, diseño de actividades acordes a las características de los menores, el ocio familiar va más allá de los convivientes en el núcleo, comentar y evaluar todo lo realizado, fomentar un ambiente de respeto y convivencia pacífica, crear una periocidad en las actividades y, por último, aprovechar estos momentos como contexto idóneo para reeducar. Siguiendo esos parámetros es posible diseñar un ocio familiar que contribuye de forma positiva a nivel personal y familiar, alejándose de ese modelo de familia que convive con el individualismo constante de los miembros que sitúan su interés personal por encima de los del núcleo familiar (Chesser, 2015).

De acuerdo al contenido, una de las clasificaciones del ocio familiar más reconocidas es la establecida por Zabriskie y McCornick (2001) que establece dos tipos según el tipo de actividad que desarrollen. Por un lado, el primero queda denominado como el core balance family activities, como aquellas que se desarrollan dentro del entorno cercano, gran parte de ellas en el núcleo familiar y que suponen un bajo coste económico, ejemplos tales como los talleres o las comidas familiares. Por otro lado, el otro tipo de ocio familiar se identifica como balance family lesiure activities, son más diversificadas, se dan con menor frecuencia y conlleva una mayor preparación, algunas pueden ser las vacaciones de verano o las actividades deportivas en exteriores. El primer tipo destaca por su implicación que se pone de especial manifiesto en las relaciones y vínculos entre los familiares siendo parte protagonista del fomento de la cohesión familiar, en el segundo caso se realza como un elemento de innovación que son parte clave para la capacidad de flexibilidad y adaptación de los miembros a las situaciones (Smith, Freeman y Zabriskie, 2009).

En este caso de confinamiento, el primer subtipo, core balance family activities adquieren mayor protagonismo por una cuestión de espacio, es decir, ante la obligatoriedad de permanecer en la unidad familiar. Al margen de la excepcionalidad de la situación, el hogar se ve modificado en el momento que los cónyuges o una persona (mujer o hombre) tienen hijos, la casa deja de verse representado como un espacio residual para verse adecuado como un lugar en le que la interacción se da de forma continuada hasta el punto de ser un entorno simbólico para la familia (Robledo y

García, 2009). Problemáticas como la conciliación laboral o la individualización están mermando las posibilidades que dan estos entornos diferenciados de los espacios comunitarios ajenos al hogar, sin embargo, una buena organización y planificación permite solventar mejor estas dificultades hasta el punto de convertir la casa en un espacio en el que los familiares se sienten cómodos de pasar tiempo y hacer una vida en común y no diferenciada (Rivas, 2008).

Con la inmersión acelerada de la pandemia COVID-19 en las vidas de los seres humanos, a lo mencionado anteriormente, se le han sumado nuevas dificultades que demarcan nuevos impedimentos al establecimiento de un ocio familiar. Uno de los principales damnificados es el tiempo dado que, fruto del abrupto número de horas que se dedica al teletrabajo ocupa gran parte del horario en el que los hijos se encuentran activos y genera tal nivel de estrés y ansiedad que el individuo busca la evasión y el escape en lugar del encuentro (Santillan, 2020). A ello se le ha de sumar las tareas escolares junto a la nueva modalidad de educación online se limita los tiempos libres a la tarde a la cual, en varias de las ocasiones también se le ha dedicar tiempo a los deberes, trabajos o estudio (Moreno y Molins, 2020). De esta forma, trabajo y escuela, dos agentes externos influyentes del ocio familiar, son parte relevante dado que determinan los tiempos disponibles de la familia para el ocio y, además, influye en las actitudes, deseos e intereses por participar en ese tipo de actividades. A ello se le ha de sumar la importante absorción que está ocasionando las pantallas en cuanto a la elección de su ocio, relegando el tiempo en familia a un segundo orden (Gavoto et al., 2020).

La dinámica de las casas se han visto modificadas en los últimos años, adaptadas a las demandas asistenciales, sociales, comerciales y económicas ofreciendo diversos modelos de organización de los espacios y funcionalidad de los mismos. Queda ampliamente demostrado que la procedencia de la familia resulta una variable de influencia pues aquellas que tienen su hogar en el paisaje rural suelen desarrollar más actividades en los exteriores que las que residen en espacios urbanos (Camarero Rioja y del Pino, 2014). Además, se ha de remarcar el cambio experimentado en las habitaciones pues éstas únicamente tenían una finalidad asistencial, es decir, para dormir, actualmente, es fiel reflejo del ocio del miembro familiar de dicho entorno, encontrando numerosos objetos o símbolos representativos que hace de este espacio un lugar para el ocio individual dada la connotación personal que hay en los dormitorios. No se puede obviar tampoco las tecnologías pues ha pasado tener un espacio reducido a ser elemento presente en cada uno de los compartimentos del hogar, dedicando gran parte del tiempo a su uso en entornos genéricos como el salón u otros más específicos (Formichella et al., 2020)

Por lo tanto, la organización de los tiempos y los espacios en el hogar no se ha de menospreciar pues supone un elemento condicionante de las prácticas de ocio familiar y, a su vez, condicionados por agentes externos. De esta forma, se pretende averiguar las condiciones espacio-temporales durante la especial situación de convivencia ocasionada por el confinamiento. De esta forma, se podrá ser conocedor de la manera en qué la nueva forma de vida en la que se trabaja y estudia en el hogar infiere sobre el contexto bajo el que se realizan las prácticas de ocio familiar.

Objetivo: obtener información respecto a la percepción de los hijos sobre su situación de ocio familiar

durante la etapa de confinamiento por la pandemia COVID-19, ahondando en los horarios y espacios de ocio familiar.

MÉTODO

Diseño de la investigación y participantes

Esta investigación cuantitativa no experimental y transversal es de corte descriptivo.

La muestra total ascendió a 356 participantes. No obstante, 103 se hallaban incompletos, por lo cual, se tuvieron que eliminar de los datos obtenidos. Por ende, la muestra final fue de 253 hijos residentes en el territorio español. A continuación, se muestran los datos sociodemográficos respecto a las principales variables tomadas en consideración (Tablas 1 y 2).

Tabla 1.

Porcentajes de la comunidad autónoma de los participantes

Comunidad autónoma	%
Andalucía	1,4
Canarias	,3
Castilla-La Mancha	2,4
Castilla y León	1,7
Cataluña	,7
Extremadura	,3
Galicia	,3
Comunidad de Madrid	,3
Región de Murcia	88,5
País Vasco	,3
Comunidad Valenciana	3,1
Melilla	,3

Tabla 2.

Distribución de la muestra de familias participantes en el estudio

Variable	**Categoría**	***f***	***%***
Sexo	Mujer	197	68,9
	Hombre	89	31,1
Edad	Menos de 17	127	44,4
	17 a 20	79	27,6
	De 21 a 25	30	10,5
	Más de 25	50	17,5
Número total de miembros	2 o 3	77	26,9

en la familia	4 o 5	185	64,7
	6 o más	24	8,4
Número de hermanos	0	12	4,2
	1	36	12,6
	2	153	53,5
	3	54	18,9
	4	17	5,9
	5	9	3,1
	6	2	0,7
	7	2	0,7
	8	1	0,3
Tipo de familia	Nuclear	235	82,2
	Extensa	12	4,2
	Monoparental	22	7,7
	Ensamblada	9	3,1
	Otro	8	2,8

En relación con la comunidad autónoma de la muestra, un 88,5% de los participantes pertenecía a la Región de Murcia, un 2,4% a Castilla la Mancha, un 1,7% a Castilla León y un 1,4% a Andalucía. Los hijos que dentro del núcleo familiar respondieron el cuestionario, fueron en su gran mayoría mujeres (68,9%), menores de 17 años (44,4%) o entre 17 y 20 años (27,6%). En cuanto al número total de miembros en el hogar, más de la mitad de las familias están formadas por cuatro o cinco integrantes (64,7%), y un 26,9% de estas, se componen de dos o tres personas. Con relación al número de hermanos, siendo familias en su mayoría nucleares (82,2%), aproximadamente la mitad de la muestra (53,5%) tiene dos hermanos, seguido de tres hermanos (18,9%).

Procedimiento

En un primer momento se realizó una revisión de la literatura y se elaboró un instrumento de recogida de información respecto a la situación del ocio familiar durante la etapa de confinamiento por la pandemia COVID-19. A continuación, se contactó telemáticamente con numerosos centros educativos vía correo electrónico, para que las instituciones difundieran la investigación a partir de un mensaje junto al enlace que permitiera acceder al cuestionario. Además, se hizo una importante propagación por redes sociales (Instagram, Twitter y Facebook) distribuyendo la comunicación en cuentas de índole educativa, social y familiar. Se estableció un mes de difusión continuada para poner fin a la recogida de datos y una vez finalizado dicho periodo de tiempo se vaciaron los datos para su tratamiento.

Instrumento de recogida de información

Para esta investigación se ha empleado un cuestionario ah hoc compuesto por una escala de cinco grados, donde: 1 (nada), 2 (poco), 3 (algo), 4 (bastante) y 5 (mucho), que incluía cuestiones

sociodemográficas (comunidad autónoma, sexo, edad, número de miembros total en el núcleo familiar, número de hermanos, tipo de familia) y 61 ítems cerrados, acerca del ocio familiar en tiempo de confinamiento. El cuestionario obtuvo una muy alta fiabilidad (Alfa de Cronbach=,887).

Técnicas de análisis de los datos

Para contrastar los datos cuantitativos procedentes de la aplicación del cuestionario facilitado a los hijos, se recurrió a la estadística descriptiva, empleando el paquete estadístico SPSS, versión 24.

RESULTADOS

Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos en la investigación, en función del objetivo establecido en la misma exponiendo, en primer lugar, la información relativa a las franjas de horarios y, en segundo lugar, la correspondencia de espacios donde se practica el ocio familiar.

Tal y como se observa en la Tabla 3, los hijos aseguran que realizan bastante ocio familiar por la tarde y por la noche, identificándose como las franjas de horario donde más prácticas en familia se ponen en práctica. Por el contrario, los turnos de la mañana y la media-tarde son en los que se practica menos ocio en familia, especialmente en el horario de 8:00 a 12:00 donde predomina la categoría de respuesta de nada. A continuación, se exponen separadamente las frecuencias obtenidas en la tabla 3 y los porcentajes en la figura 1, dado el volumen de información y para facilitar visualmente la distribución muestral en los diferentes valores contemplados.

Tabla 3[EG1]**.**

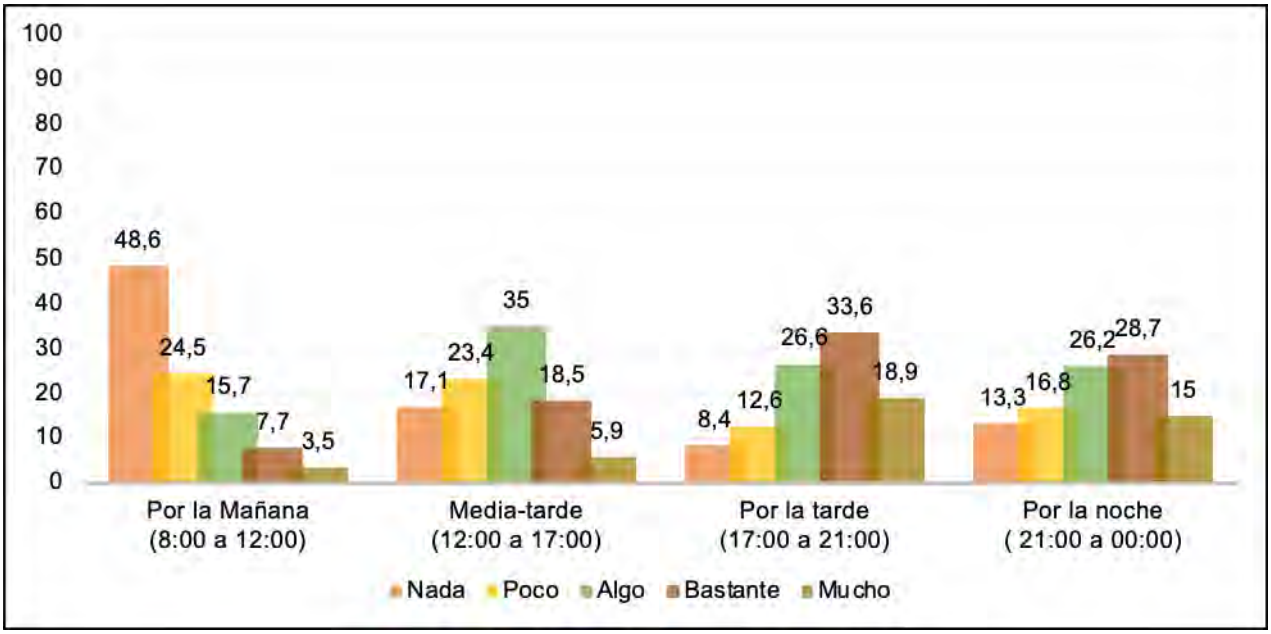
Frecuencias sobre los horarios de ocio de los hijos

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Por la Mañana (8:00 a 12:00)	139	70	45	22	10
Media-tarde (12:00 a 17:00)	49	67	100	53	17
Por la tarde (17:00 a 21:00)	24	36	76	96	54
Por la noche (21:00 a 00:00)	38	48	75	82	43

Para una mayor aclaración de los resultados, se presenta a continuación la Figura 1

Figura 1. [EG2]

Porcentajes sobre los horarios de ocio de los hijos



Tal y como refleja la Tabla 4, los hijos exponen que utilizan bastante el salón-comedor para llevar a cabo su ocio familiar, siendo la opción más elegida por los hijos participantes. La cocina, los exteriores y las habitaciones quedan relegados a un segundo lugar, ocupando la mayoría de sus frecuencias en las categorías de algo, bastante y mucho. Finalmente, la sala multiusos y, especialmente, el garaje se identifica como los espacios donde los hijos practican menos ocio familiar.

Tabla 4.

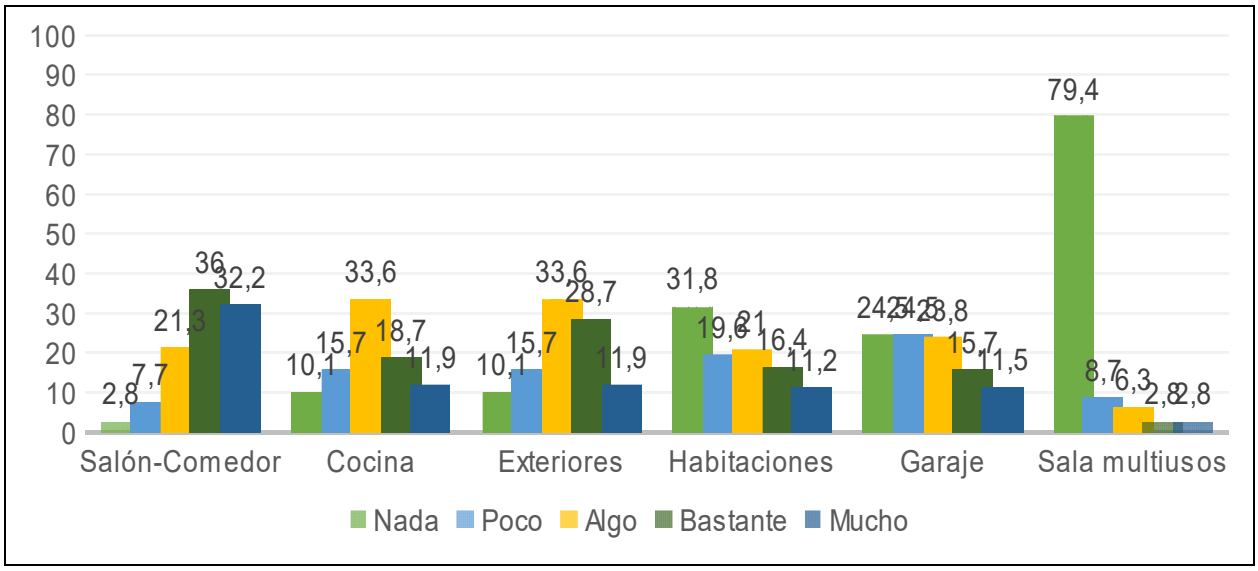
Frecuencias sobre los espacios de ocio de los hijos

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Salón-Comedor	8	22	61	103	92
Cocina	29	45	96	82	34
Exteriores	91	56	60	47	32
Habitaciones	70	70	68	45	33
Garaje	227	25	18	8	8
Sala multiusos	163	31	49	32	11

Para una mayor aclaración de los resultados, se presenta a continuación la Figura 2:

Figura 2. [EG3]

Porcentajes sobre los espacios de ocio de los hijos



CONCLUSIONES

Realizando un análisis exhaustivo a los resultados, en lo que respecta al horario, se aprecia que gran parte de la actividad de ocio familiar se sitúa en la franja de horario a posterior de las 17:00, dejando patente que es el momento en el que tanto padres e hijos están exentos de obligaciones académicas y/o escolares (De la Cruz, 2020). No obstante, queda constancia que durante el tiempo de pandemia la atención de los centros no ocupaba la totalidad de horario el cual seguían de forma ordinaria en los centros, por lo cual, los menores quedan ausentes de un acompañamiento familiar en los momentos de la mañana y la media-tarde en la que los padres se hallan con sus tareas laborales (Peiró y Soler, 2020). De esta forma, queda visible la poca flexibilidad de las empresas y administraciones en la conformación de un horario laboral acorde a las necesidades de los hijos, pudiendo destinar, al menos uno de los cónyuges, un acompañamiento que no deje a la aleatoriedad la forma de usar el tiempo libre. Ahí se halla la causa del poco aprovechamiento del tiempo y, sobre todo, la predilección por actividades individuales tal y como se muestra en el estudio de Medina et al. (2021) que encuentran escuchar música, dormir o las nuevas tecnologías como las más utilizadas.

Otro dato preocupante es la falta de continuidad en la realización de las actividades en familia, pues en ninguna de las franjas horarias la categoría es la más presente. Por lo cual, se pone en relieve la ausencia de un hábito en la realización de actividades en común en el ámbito familiar, siendo realizadas cuando se daban momentos libres y, además, había un deseo por ello. Esto supone una importante carencia pues, tal y como señala Aslan (2009), resulta necesario una cadencia familiar para que el alcance de los beneficios sea mayor e infiera sobre ámbitos como las relaciones familiares o el sentimiento de pertenencia familiar. Sin un contacto continuo resulta más desafiante poder hacer frente a adversidades como la nueva etapa de confinamiento junto al malestar psicológico que esta ocasiona. Smith et al (2009) encuentra en las actividades del hogar, como juegos de mesa o talleres, una excelente oportunidad para incentivar esa frecuencia de actividad,

más determinantes cuando se establecen rutinas para su puesta en práctica o nace de un interés común.

En lo que respecta a los espacios, se reafirma lo aportado por López et al. (2015), que identifica las habitaciones como un entorno personal en el que únicamente tiene cabida actividades a nivel individual, normalmente centradas en las nuevas tecnologías, las cuales tienen un carácter más pasivo y no requieren de la interacción para su desarrollo. Por el contrario, en el salón o comedor es identificado como el espacio donde concurre gran parte de las actividades de ocio familiar, siendo los juegos de mesa como uno de las más identificados y relacionado en la mayoría de las investigaciones sobre ocio familiar (Ricoy y Fernández-Rodríguez, 2016;). Aunque cada vez se hace más protagonista este espacio como entorno de multipantallas en el que el consumo audiovisual también es protagonista (Marta y Gabelas, 2008). También resaltan, aunque en menor medida, los exteriores como espacio para la práctica deportiva en familia, siendo identificado como un elemento de alianza entre ambas figuras familiares (Ponce de León et al., 2015). Tal y como señalan Hernández y Álvarez (2019), las comidas familiares y los talleres de cocina suelen ser de las actividades más recurridas para realizar en familia, visible en los resultados al ubicar la cocina como otro de los espacios de referencia para la práctica del tiempo libre en familia. Por último, hay que destacar que la sala multiusos y el garaje como aquellos entornos que menor correspondencia encuentran con el ejercicio del ocio familiar.

Una vez analizados los resultados y puestos en contraste con otros estudios, se pone en alza la necesidad de la instauración de una legislación específica en materia de conciliación familiar a fin de poder hacer frente a lo laboral y familiar sin descuidar ningún ámbito. Además, desde las instituciones resulta necesario crear materiales en línea, accesible a las familias, brindando orientaciones, pautas y sugerencias para fomentar la búsqueda y buena práctica del ocio familiar. Este tipo de situaciones debe ser condicionante que impulse el acondicionamiento del hogar a las nuevas necesidades sociales, estableciendo ciertos rincones identificativos para el ocio familiar lo cual ayudará al establecimiento de hábitos y espacios de pertenencia familiar. Por último, se pone de manifiesto la necesidad de planificar y poner en práctica en conjunto, el consenso se figura como la fórmula perfecta para el establecimiento de una continuidad que asiente esta práctica como referente en el núcleo familiar, otorgándole un uso que supere lo residual.

REFERENCIAS

Álvarez Alday, M., y Fernández-Villarán, A. (2012). Impacto económico del ocio en el siglo XXI. *Arbor*, *188*(754), 351-363. https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2008

Aslan, N. (2009). An examination of family Leisure and Family Satisfaction among traditional Turkish families. *National Recreation and Park Association, 41*(2), 157-176. https://doi.org/10.1080/00222216.2009.11950164

Buxarrais, R. M. y Escudero, A. (2013). Ocio familiarizado: cómo fomentar el valor de corresponsabilidad en las familias. *I Seminario Internacional REUNI+D. Creando redes,*

estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la innovación. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Camarero Rioja, L., y del Pino Artacho, J. A. (2014). Cambios en las estructuras de los hogares Rurales. Formas de adaptación y resiliencia. *Revista Internacional De Sociología, 72*(2), 377–401. https://doi.org/10.3989/ris.2012.12.27

Chesser, S. (2015). Intersection of family, work and leisure during academic training. *Annals of Leisure Research, 18*(3), 308-322. https://doi.org/10.1080/11745398.2015.1060579

De la Cruz Flores, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. *Educación y pandemia. Una visión académica. Ciudad de México: UNAM*, 39-46. https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2020/08/educacion_pandemia.pdf#page=39

Feixa, C. Canelles, N., Recio, C., y Pedone, C. (2006). "Jóvenes y "bandas" latinas en Barcelona: fantasmas, presencias, espectros". En: F.Lagomarsino, A. Torre (eds), *El éxodo ecuatoriano en Europa. Jóvenes y familias migrantes entre discriminación y nuevos espacios de ciudadanía.* Abya Yala

Formichella, M. M., Alderete, M. V., & Di Meglio, G. (2020). Nuevas tecnologías en los hogares:¿ Hay una recompensa educativa? Evidencias para Argentina. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *21*, 14. https://doi.org/10.14201/eks.23553

García Sanmartín, P. (2017). Padres sin tiempo para transmitir valores. EHQUIDAD. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social,* (8), 119-160. http://www.ecozona.eu/index.php/ehquidad/article/view/1628

Gavoto, L., Terceiro, D., y Terrasa, S. A. (2020). Pantallas, niños y confinamiento en pandemia:¿ debemos limitar su exposición?. *Evidencia, actualizacion en la práctica ambulatoria*, *23*(4), e002097-e002097. http://www.evidencia.org/index.php/Evidencia/article/view/6897

Hernández Prados, M. Á., y Álvarez Muñoz, J. S. (2019). Family leisure and academic achievement. Perception of the families. *Italian journal of educational research,* (23), 86-105. ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3685

López-Sintas, J., Rojas, L., y García-Álvarez, E. (2015). Ocio digital en casa: Transformación del ocio. En J. López-Sintas (Ed.), *La construcción social de la experiencia de ocio cultural* (pp. 219-251). Omnia Science.

Maroñas, A., Martínez, R., y Varela-Garrote, L. (2018). Tiempos de ocio compartidos en familia: una lectura socioeducativa de la realidad. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, *32*, 71-83. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.06

Marta Lazo, C., y Gabelas Barroso, J. A. (2008). La familia en el escenario de las multipantallas. Doxa Comunicación. *Revista interdisciplinar de estudios de Comunicción y Ciencias Sociales, 7,* 109-125. https://doi.org/10.31921/doxacom.n7a6

McCabe, S. (2015). Family leisure, opening a window on the meaning of family. *Annals of Leisure Research, 18*(2), 175-179. https://doi.org/10.1080/11745398.2015.1063748

Medina Valencia, R., Ramos Carranza, I., y Andrade Sánchez, A. (2021). El tiempo libre y la recreación en la adolescencia durante el confinamiento por COVID-19 (Original). *Revista*

Científica Olimpia, *18*(1), 279-293. Recuperado a partir de https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/2226

Moreno, J. L., y Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(3). https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12182/12058/31022

Peiró, J. M., y Soler, A. (2020). El impulso al teletrabajo durante el COVID-19 y los retos que plantea. *IvieLAB, 1*, 1-10. https://www.ivie.es/wp-content/uploads/2020/05/11.Covid19IvieExpress.El-impulso-al-teletrabajo-durante-el-COVID-19-y-los-retos-que-plantea.pdf

Ponce-de-León-Elizondo, A., Arazuri, E. S., y Valdemoros-San-Emeterio, M. Á. (2015). Ocio familiar y actividad física de ocio en estudiantes de bachillerato¿ alianza, rivalidad o independencia?. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (25), 51-68. http://hdl.handle.net/10366/140130

Ricoy, M. C., y Fernández-Rodríguez, J. (2016). Prácticas y recursos de ocio en la adolescencia. *Educatio Siglo XXI*, *34* (2), 103-124. https://doi.org/10.6018/j/263831

Rivas, A. M. (2008). Las nuevas formas de vivir en familia: el caso de las familias reconstituidas. *Cuadernos de relaciones laborales, 26*(1), 179-202. https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/33417

Robledo Ramón, P., y García Sánchez, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta, 37*(1), 117-128. http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/bc90547541be4eedf8c5674016fa4bc9.pdf

Santillan, W. (2020). El teletrabajo en el COVID-19. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, *9*(2), 65-76. http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.289

Sanz Arazuri, E., Sáenz de Jubera Ocón, M., y Cano, R. (2018). Attitudes of parents and children towards shared family leisure. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (32), 59-70. https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/63948

Shaw, S. M. (1997). Controversies and contradictions in family leisure: An analysis of conflicting paradigms. *Journal of Leisure Research, 29*(1), 98-112. https://doi.org/10.1080/00222216.1997.11949785

Smith, K. M., Freeman, P. A., y Zabriskie, R. B. (2009). An examination of family Communication within the Core and Balance Model of Family Leisure Functioning. *Family Relations, 58,* 79-90. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00536.x

Zabriskie, R. B., y McCormick, B. P. (2001). The influences of family Leisure Patterns on Perceptions of Family Functioning. *Family Relations, 50*(3), 281-289. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2001.00281.x

PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR MEDIANTE EL PROGRAMA CIP.

Mª Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia
Dra. en Pedagogía
mangeles@um.es
https://orcid.org/0000-0002-3617-215X

María Isabel Moreno Carreño
Máster Universitario en Acoso Escolar y Mediación

Noelia Carbonell Bernal
Universidad Internacional de La Rioja
Dra. en Psicología
noelia.carbonell@unir.net
https://orcid.org/0000-0001-8113-6601

Beatriz R. Sarmiento
Universidad Internacional de La Rioja
Dra. en Psicología
beatriz.rodriguezsarmiento@unir.net
https://orcid.org/0000-0001-5875-9835

RESUMEN

El presente estudio centra su atención en las características y factores que inciden en el acoso escolar, internacionalmente conocido como “bullying”, para ello se ha realizado una propuesta de intervención, con la finalidad de concienciar a la comunidad educativa del deterioro del clima y convivencia escolar que conllevan estas dinámicas violentas, y diseñar un proyecto de intervención basado en el modelo CIP-Concienciar, Informar y Prevenir (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011). La intervención consta de tres sesiones al profesorado, cuatro a las familias y 11 sesiones dirigidas a los alumnos, de las cuales cinco son preventivas para la totalidad de estudiantes, tres para los agresores y tres para las víctimas. Se detallan los objetivos, actividades y recursos necesarios para cada sesión, lo que facilita a los docentes la implementación de dicha intervención.

Palabras clave: Acoso escolar, violencia, convivencia, prevención, intervención, educación primaria, educación secundaria.

BULLYING PREVENTION THROUGH THE CIP PROGRAM.

ABSTRACT

The present study focuses on the main characteristics and factors involved in bullying with the aim of raise awareness of the educational community about the deterioration of fellowship and school coexistence due to the violent dynamics generated. The design of the intervention project is based on a model named CIP - that stands for Concienciar (raise awareness), Informar (inform), Prevenir (prevent)- and its implementation will be organized in three sessions for teachers, four sessions for families and eleven sessions for students. Three out of 11 student sessions will be target to

aggressors, three to victims, and the remaining five will be precautionary sessions for all the students. Objectives, activities and resources for each session will be described in order to assist teachers during the project implementation.
Keywords: bullying, violence, coexistence, prevention, intervention, elementary education, secondary school.

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es un problema relevante y de actualidad que afecta a gran parte de nuestra sociedad, que demanda de interés y atención por parte de las instituciones educativas para promover una mejora de las relaciones sociales positivas, pues el número de casos atendidos en estos últimos años se ha incrementado considerablemente (Fundación ANAR, 2015). Algunos de ellos han derivado lamentablemente en el suicidio juvenil, siendo como afirma Navarro (2017), el tercer motivo de muerte en las personas menores de 30 años. En España, “la trágica muerte de Jokin C. sensibilizó de tal forma a la sociedad que se pasó de decir, son cosas de críos, a pensar en las graves consecuencias que puede acarrear a un joven el hecho de verse sometido a una situación de acoso” (Barri, 2010, p. 53).

Aunque la bibliografía actual no aporta evidencias contrastadas relacionadas con los rangos de edad con mayor incidencia de violencia escolar, Weimer y Moreira (2014) indican que el acoso escolar es común en alumnos de entre 10 y 14 años, hecho que apoya Pérez (2015) al afirmar que es en la etapa de Educación Primaria, que se desarrolla desde los 6 a los 12 años, donde los casos de acoso escolar muestran una mayor presencia. Se recoge pues una mayor incidencia en la preadolescencia, según los estudios previos, que puede deberse a que en dicha etapa aún no está consolidada la personalidad, encontrándose en fase de desarrollo sus mecanismos de decisión, y no estando en completa capacidad de consideración de consecuencias de sus actos (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017). Sin embargo, otras investigaciones apuntan que es en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) donde existe una mayor incidencia de esta violencia escolar (Giménez, Arnaiz, Cerezo y Prodócimo, 2018; Carbonell y Cerezo, 2019 Sánchez, Vallejo y Roig, 2019) y que además produce unas consecuencias de mayor gravedad a las víctimas sobre su desarrollo y sobre su ajuste psicosocial (Del Moral, Suárez y Musitu, 2012).

La violencia entre escolares no es una cuestión trivial, más bien se trata de un grave y complejo problema en el que intervienen distintos factores, y cuya responsabilidad educativa concierne tanto a docentes, familias y a la propia sociedad. Ya en la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 30 de noviembre de 1959 se puso de manifiesto en el Principio 10 la necesidad de protección contra cualquier tipo de discriminación, promoviendo una educación caracterizada y centrada en “un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes” (Asamblea General de las Naciones Unidas (1959).. Por su parte, en el artículo 19 de la Convención de los Derechos del Niño, adoptada el 20 de noviembre de 1989 se expone que: “Los Estados Parte adoptarán todas las

medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de prejuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual". Para ello, apunta Serrate (2007) debemos educar en aquellos valores que contribuyan a generar un ambiente en el que se facilitan unas actitudes y comportamientos de tolerancia, cooperación y respeto.

A través de este trabajo se pretende realizar un análisis teórico sobre el acoso escolar con el fin de diseñar un proyecto de intervención para grupos específicos de estudiantes en base al programa CIP (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011) con la intención de prevenir casos de acoso escolar o dar por terminado el caso si existe. Como aseguran Garaigordobil y Fagoaga (2006), comenzar trabajando con un método preventivo desde una edad temprana puede llegar a conseguir una reducción en las cifras de escolares con problemas de acoso en los cursos educativos venideros gracias al incremento de la autoestima y a promover el respeto entre iguales. El proyecto de intervención incluye la formación de profesores, alumnos y familias en diferentes sesiones. En definitiva, se trata de proporcionar estrategias a los alumnos y a los principales agentes que intervienen en su educación para mejorar el clima de convivencia entre iguales, prevenir e intervenir sobre el acoso escolar. En el informe se plasma cuál es el significado de acoso escolar, así como su evolución a lo largo de los años y las variables que intervienen en él. Se hace especial énfasis en un desarrollo positivo de las relaciones sociales entre los estudiantes, así como su inclusión dentro del aula; rebajando así la probabilidad de hallar casos de acoso escolar entre los alumnos del centro.

Delimitación del acoso escolar

Para la Real Academia Española (RAE) acosar se define como la acción de "perseguir, sin darle tregua ni reposo, a una persona". Olweus (1998), por su parte, habla de acoso refiriéndose a los insultos verbales, exclusión social, la intimidación psicológica y / o la agresión física en un tiempo prolongado y repetido, de ciertos niños contra otros. Según Sullivan, Cleary y Sullivan (2005) es una serie de comportamientos intimidatorios realizados por una o varias personas contra una o varias personas en un período de tiempo determinado, generalmente un comportamiento agresivo o manipulador. Es ofensivo y se basa en un desequilibrio de poder. Roland (citado en Blanchard y Muzás, 2007) apunta que "la violencia prolongada y repetida, tanto mental como física, llevada a cabo bien por un individuo o por un grupo, dirigida contra un individuo que no es capaz de defenderse ante dicha situación, convirtiéndose éste en víctima" (p. 15). Para Ortega (2000) (citado por Monjas y Avilés, 2006), el maltrato entre compañeros se caracteriza por ser una: "relación estable, permanente o duradera, que un niño o grupo de niños establece con otros, basada en la dependencia o el miedo. No se trata de fenómenos de indisciplina o violencia aislada, sino de un maltrato, hostigamiento, intimidación psíquica y/o física permanente." (p. 21). En definitiva, se puede concluir que este tipo de violencia es el maltrato psicológico y físico repetido en distintas ocasiones por una o varias personas, las cuales se comportan de una forma desmedida, con el propósito de intimidar y atemorizar a la víctima, o simplemente conseguir un resultado positivo para los agresores, complaciendo la necesidad de acosar.

Por otro lado, se diferencian distintos roles en este tipo de dinámicas. Son varios los autores

que ha delimitado las características de los agresores y las víctimas (Calvo y Ballester, 2007; Mendoza González, Rojas González y Barrera Baca, 2017). Siguiendo a Calvo y Ballester (2007) las víctimas normalmente son menores físicamente y en cuanto a edad, y también son más débiles que el acosador, y se identifican dos tipos de víctimas: pasiva caracterizada por ser sensible, retraída, con baja autoestima, insegura y dependiente; y la víctima provocadora que se muestra hostil, irritable, agitada, impulsiva, frustrada, con bajo rendimiento académico, etc., mientras que los acosadores normalmente son adolescentes con más fuerza que la víctima, de un mayor tamaño físico, edad y emocionalmente superiores. Los agresores normalmente son personas con un grado de sociabilidad alto, populares y que continuamente están en búsqueda de complicidad con otros compañeros, se creen superiores a la víctima, y, por lo tanto, suponen que pueden acosarla. Para Harris y Petrie (2006) los acosadores disfrutan con la violencia hacia otros, sienten placer con el dolor de la otra persona, carecen de empatía hacia las víctimas.

Según Medina y Reverte (2019), los varones a diferencia de las mujeres tienden a no dar la importancia que tiene la adecuada resolución de problemas y se muestran más proclives a ejercer la violencia ante estas situaciones. Para Olweus (2006), es más difícil detectar al prototipo de chica acosadora por el tipo de acoso que realiza. No se conoce tanto sobre el papel de agresora. Normalmente es más fuerte, tiene un carácter difícil y actúa hostilmente con los adultos. Se le considera dura y con poca o ninguna empatía hacia la víctima, acogen actitudes sociales negativas como vandalismo, hurtos o adicciones. Ellas, a diferencia de lo que opinan otros autores, no muestran inseguridad, al contrario, opinan positivamente de sí mismas.

Los espectadores son testigos que presencian los actos de violencia, por tanto, son conscientes en todo momento de lo que ocurre y contribuyen a que se prolongue el sufrimiento de la víctima, ya que no denuncian estos actos. Temen convertirse en víctimas, por ello permanecen en silencio. Según Harris y Petrie (2006), los estudiantes restantes obvian las situaciones de acoso, son testigos, se sienten culpables al no prestar ayuda a la víctima, pero sienten miedo, tristeza o incluso se pueden llegar a sentir indiferentes, algunos incluso muestran un desarrollo fisiológico muy parecido al de las víctimas. Se ha comprobado que los programas de alumnos ayudante que actúa como mediador favorece las relaciones entre iguales y reduce el miedo de sufrir acoso (Torrego et al., en prensa).

Los efectos negativos de este tipo de situaciones no se limitan a la víctima, sino que trascienden a todos los implicados, directa e indirectamente. La persona que es acosada no quiere ir al centro educativo, siente miedo, rechazo, pérdida de confianza que al final conlleva desinterés académico, absentismo escolar, y en ocasiones fracaso escolar (McLoughlin, Meyricke y Burgess, 2013; Piñuel y Oñate, 2005). A largo plazo, puede derivar en depresión, insomnio, la ansiedad, adicciones, en definitiva, produce un daño en la calidad de vida de las víctimas (Albores-Gallo, Sauceda- García, Ruiz-Velasco y Roque-Santiago, 2011). Con respecto a los agresores, con el paso del tiempo, mostrarán más dificultades a la hora de evolucionar y desarrollar la confianza en uno mismo, la autoestima y de exponer limitaciones a sus conductas, y cuando sean adultos tenderán a ser más hostiles, y habitualmente tendrán problemas sociales, así como de pareja, laborales, con la

autoridad o la justicia (Cepeda Cuervo y Caicedo Sánchez, 2012). Finalmente, los espectadores se sienten culpables al no ayudar a sus compañeros y los niveles de empatía disminuyen (Musalen y Castro, 2015). Todo ello, contribuye al deterioro en clima escolar y la imagen del propio centro educativo, ya que se puede observar un evidente déficit en la transmisión de valores como el respeto, la empatía, la solidaridad, etc. (Bisquerra, et al., 2014; Díaz- Aguado, 2006).

El bullying se caracteriza por ser una violencia silenciosa, que despierta un gran desconocimiento en las personas y da lugar a falsas creencias, como "esto es un simple juego entre compañeros" o "esto ha existido siempre". Si bien las opiniones actuales sobre este fenómeno, su perspectiva y atención está cambiando, aún se puede considerar que el acoso no se ha notado entre los adultos, y pocas personas conocen los métodos de actuación adoptados o las consecuencias negativas para todas las personas que están involucradas en esta problemática, ya sea la víctima, el agresor o el espectador. Estos hechos también han afectado a las políticas públicas y sociales que intentan prevenir la aparición de dicha violencia, siendo escasas o insuficientes.

Descripción de la propuesta de intervención

El proyecto parte de la necesidad de prevenir e intervenir en las conductas de acoso escolar desde una etapa temprana (Garaigordobil y Fagoaga, 2006). Como se han ido mostrando en distintas investigaciones sobre el bullying, la repercusión de esta problemática empieza a tener más incidencia desde los últimos cursos de Educación Primaria hasta el final de la E.S.O. Sin embargo, la mayoría de las medidas dirigidas a prevenir o intervenir en el bullying se centran en la etapa de secundaria, a pesar de que también es necesario implementar actuaciones para los estudiantes de primaria, porque si hablamos de prevención del acoso, es mejor tratarlo antes de que aparezca o cuando ocurran las primeras manifestaciones. Con la finalidad de reducir o acabar con los comportamientos agresivos que puedan conducir a futuras situaciones de acoso escolar, se ha diseñado un programa de intervención formativa que se trabajará desde perspectiva integral a través de la interacción con estudiantes, profesionales del centro y familias.

Contextualización

Esta intervención se ha previsto para ser realizada en un centro almeriense que abarca infantil, primaria y secundaria, compuesto de 36 profesores que atienden a 723 alumnos, ubicado en una barriada donde viven familias de clase media, y de otras nacionalidades, lo cual caracteriza al centro por ser multicultural. Actualmente se ha convertido en un moderno centro educativo, dotado de las instalaciones necesarias para ofrecer una educación de calidad en los siguientes niveles educativos: Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional Ocupacional. Existe un plan de atención a la diversidad, un elevado grado de implicación de las familias en la educación de sus hijos que se traduce en una alta participación en las actividades que realiza el centro.

Objetivos

Al enmarcar la intervención en el programa desarrollado por Cerezo, Calvo y Sánchez (2011), se han delimitado los objetivos generales y específicos en base a los señalados en el CIP. De modo que, como esta intervención pretende de forma general: Prevenir el acoso escolar, ofreciendo

información y concienciando sobre la problemática, así como fortalecer y mejorar la relación entre compañeros. De igual modo, se exponen los siguientes objetivos específicos:

1. Promover el desarrollo de las actitudes prosociales de los estudiantes y mejorar la cohesión grupal.
2. Aprender a controlar el comportamiento agresivo y mejorar la autoestima de los alumnos.
3. Proporcionar a los maestros y familias herramientas para la detección e intervención tempranas.

Objetivos, actividades y recursos

A continuación, se plasmará el proyecto de intervención destinado a la prevención del bullying. Para ello, se distinguen tres áreas diferentes: docentes, familias y estudiantes. En primer lugar, en lo que respecta a la intervención formativa destinada a los docentes (tabla 1), se han delimitado tres sesiones de 90 minutos cada una de ellas que aglutinan un total de 10 actividades, en las que además de los aspectos de evaluación se aborda la conceptualización del bullying, aspectos que inciden en las dinámicas de acoso escolar, la identificación en casos reales, los indicadores o síntomas que presentan los alumnos implicados en estas dinámicas, y el conocimiento del programa CIP para que puedan aplicarlo en sus aulas.

Tabla 1.

Intervención destinada a los docentes

Sesión	objetivos	Actividades	Recursos
Sesión 1: ¿Qué es el bullying y cómo nos afecta?	- Promover un ambiente favorable. - Informar y concienciar sobre problemas de bullying. - Aprender a distinguir situaciones de acoso escolar de otras situaciones.	Actividad 0. Evaluación inicial Actividad 1. ¿Qué es el bullying? Actividad 2. Analizamos un caso real Actividad 3. Información sobre el programa	Cuestionario. Power Point. Proyector. Folios. Bolígrafos
Sesión 2: ¿Cómo podemos actuar ante el bullying?	− Prestar información sobre la situación actual del centro. - Proporcionar criterios de observación y estrategias de acción frente a conductas de acoso.	Actividad 1. Información sobre los resultados del Test Bull-S Actividad 2. ¿Cómo puedo saber si un alumno está implicado en una situación	Power Point. Proyector.

	- Informar sobre la continuidad del proyecto	de acoso? Actividad 3. Información sobre la continuidad del programa	
Sesión 3: Evaluación de los resultados y propuestas de mejora	- Analizar los resultados del postest y el proyecto. - Evaluar el estado del ambiente social y emocional de los alumnos. - Establecer conclusiones sobre intervenciones. - Proporcionar sugerencias sobre la mejora o continuidad del proyecto.	Actividad 1. Evaluación de los resultados Actividad 2. Conclusiones y propuestas de mejora Actividad 3. Evaluación final	Resultados del pre-test y post-test del Test Bull-S

En segundo lugar, en la tabla 2 que se muestra a continuación, se ha registrado las sesiones contempladas en la intervención destinada a las familias. Se han diseñado un total de 10 actividades distribuidas en cuatro sesiones, las dos primeras de carácter más global e informativo para el conjunto de las familias, cuyo contenido se define homólogamente al de los docentes, y las dos últimas están diseñadas para la atención individualizada a las familias de los alumnos implicados directamente como agresor o como víctima en esta problemática, con la finalidad de realizar el control y seguimiento del caso y valorar el grado de efectividad de las medidas adoptadas, ya que se trabaja directamente con el alumnado agresor y víctima, como se expone más adelante.

Tabla 2.

Intervención destinada a las familias

Sesión	objetivos	Actividades	Recursos
Sesión 1: ¿Qué es el bullying y cómo nos afecta?	- Promover un ambiente favorable. - Informar y concienciar sobre problemas de bullying. - Aprender a distinguir situaciones de acoso escolar de otras situaciones.	Actividad 0. Evaluación inicial Actividad 1. ¿Qué es el bullying? Actividad 2. ¿Y si me pasara a mí? ¿Qué haría? Actividad 3. Información sobre el proyecto	Presentación Power Point. Proyector. Folios. Bolígrafos.
Sesión 2:	- Informar sobre las	Actividad 1. Información	Power Point.

¿Cómo podemos actuar ante el bullying?	situaciones reales del centro. - Proporcionar pautas de observación y estrategias de actuación ante el bullying. - Informar sobre la continuidad del programa.	sobre los resultados del Test Bull-S Actividad 2. ¿Cómo puedo saber si mi hijo/a está implicado/a en una situación de acoso? Actividad 3. Información sobre la continuidad del programa Actividad 4. Evaluación final	Proyector.
Sesión 3: Entrevista con las familias implicadas en el bullying	- Involucrar a las familias de los estudiantes en situación de riesgo. - Proporcionar orientaciones y pautas de actuación. - Proporcionar apoyo a las familias.	Actividad 1. Entrevista con las familias de agresores y víctimas	Folios.
Sesión 4: Control y seguimiento del caso	- Revisar el desarrollo del alumno en la vida escolar y familiar. - Comunicar a la familia el progreso del alumno. - Proporcionar la orientación necesaria para continuar con la intervención familiar.	Actividad 1. Entrevista de control y seguimiento	Folios.

Finalmente, para dar cobertura a toda la comunidad educativa, y proponer programas globales siguiendo la recomendación de los estudios previos. En este colectivo se ha diseñado una intervención preventiva y global destinada al conjunto de estudiantes, y una intervención correctiva centrada en los agresores y las víctimas de las dinámicas bullying identificadas en la evaluación de la primera intervención.

En la intervención preventiva se ha diseñado un total de cuatro sesiones en la intervención dirigidas al conjunto del alumnado (tabla 3), dos de ellas destinadas a la evaluación inicial y final con una duración aproximada de 30 minutos. El resto de las sesiones, de una hora cada una, contemplan 12 actividades centradas en ofrecer a los estudiantes un mayor conocimiento del bullying, así como los parámetros que faciliten la identificación y actuación ante estas situaciones.

Tabla 3.

Intervención preventiva destinada al alumnado

Sesión	objetivos	Actividades	Recursos
Sesión 0: Test Bull-S	- Aplicar el Test Bull-S. - Evaluar la convivencia y agresividad entre los escolares.	Actividad 1. Pretest	Test Bull-S. Lista de clase.
Sesión 1: ¿Qué es el bullying?	- Concienciar e informar sobre la problemática del acoso escolar. - Dramatizar y analizar situaciones de bullying. - Rechazar situaciones de acoso en el aula.	Actividad 1. Explicación del significado bullying Actividad 2. Representamos situaciones Actividad 3. Repasamos lo aprendido Actividad 4. ¿Existen estas situaciones en mi aula?	Power Point. Proyector. Cartulinas con las situaciones a representar. Folios. Lápices. Buzón.
Sesión 2: ¿Qué podemos hacer nosotros?	- Tomar conciencia de su papel en situaciones de abuso. - Crear un clima de rechazo a la situación de maltrato. - Analizar el maltrato y comportamiento de los estudiantes. - Mejorar la autoestima. - Fomentar la unidad del grupo.	Actividad 1. ¿Por qué debemos actuar ante el bullying? Actividad 2. Situaciones reales Actividad 3. Un paseo por mi espalda Actividad para casa. Todos somos buenos en algo	Folios. Lápices.
Sesión 3: Juntos somos mejores	- Mejorar la autoestima. - Mejorar las habilidades de comunicación con los demás. - Promover la cohesión grupal.	Actividad 1. Corrección de la tarea para casa. Actividad 2. ¿Cómo nos comunicamos? Actividad 3. Unidos formamos una telaraña Actividad 4. Evaluación final	Power Point. Proyector Cartulinas con las situaciones a representar. Ovillo.
Sesión 4: Test Bull-S	− Evaluar la convivencia y agresividad entre de los alumnos una vez finalizado el programa.	Actividad 1. Postest	Test Bull-S. Lista de clase.

En lo que respecta a la intervención correctiva, se ha diseñado de forma individualizada tres sesiones para los agresores y de forma homóloga, tres sesiones con ocho actividades para la víctima. Una vez finalizada la intervención, se lleva a cabo una sesión conjunta en la que se restaura la relación entre agresor y víctima, en la que cada uno de ellos ha establecido previamente una carta para el otro, en la que se detallan los aspectos positivos para el cambio y se acaba estableciendo un acuerdo común de respeto mutuo.

Tabla 4.

Intervención destinada víctimas y agresores

Intervención para las VÍCTIMAS			
Sesión	objetivos	Actividades	Recursos
Sesión 1. ¿Qué está pasando?	− Crear un buen ambiente, de confianza, comunicación y ayuda. − Reconocer la existencia del problema. − Fomentar la conciencia de los abusos.	Actividad 1. Evaluación inicial Actividad 2. Entrevista Actividad para casa. Registro de situaciones-problema	Cuestionario
Sesión 2. Todos somos importantes.	− Explicar cómo son las relaciones con los demás. − Fomentar la comunicación emocional en las relaciones con los demás. − Mejorar el autoconcepto. − Mejorar la capacidad para resolver problemas.	Actividad 1. Es importante confiar Actividad 2. ¿Cómo soy yo? Actividad 3. Seguimiento del registro de situaciones-problema.	Fichas. Lápices Bolígrafos
Sesión 3. Solucionamos los problemas	- Aprender estrategias de aprendizaje para la resolución de problemas. - Mejorar su autoestima y seguridad.	Actividad 1. Corrección del registro de situaciones - problema Actividad 2. Solucionando problemas	Fichas. Lápices Bolígrafos
Intervención para los AGRESORES			
Sesión	objetivos	Actividades	Recursos
Sesión 1.	- Tomar conciencia de la	Actividad 1. Entrevista	Fichas.

¿Qué está pasando?	importancia del cambio de comportamiento. - Analizar situaciones de maltrato producidas, así como las acciones realizadas y las soluciones utilizadas. - Fomentar comportamientos positivos alternativos a la violencia.	Actividad 2. Análisis de situaciones de agresión Actividad 3. Registro: Comienza mi cambio	Lápices Bolígrafos
Sesión 2. Es necesario comprender a los demás	− Fomentar un cambio de comportamiento a través de nuevos comportamientos positivos. − Reconocer emociones. − Valorar una situación desde diferentes perspectivas. − Valorar adecuadamente las acciones o intenciones de los demás	Actividad 1. Seguimiento del registro: comienza mi cambio Actividad 2. Comprendiendo a los demás	Fichas. Lápices Bolígrafos
Sesión 3. Me preparo para cambiar	- Reforzar positivamente la capacidad para eliminar las conductas agresivas.	Actividad 1. Corrección del registro: Comienza mi cambio Actividad 2. Solucionando problemas	Fichas. Lápices Bolígrafos.

Evaluación e instrumentos de recogida de información

La evaluación del plan de intervención se realizó con docentes, familias y alumnos en tres momentos distintos:

a. Evaluación inicial: Para profesores y familias, esta evaluación preliminar se realizó mediante un cuestionario al inicio de la primera sesión, el pretest Bull-S (Cerezo, 2000), que permite sobre la base de un sociograma conocer cómo son las relaciones sociales y emocionales del grupo, también evaluarán sus conocimientos previos haciendo preguntas sobre el tema en cuestión antes de comenzar la primera clase. La información que proporcionan debe anotarse en el registro de observación.

b. Evaluación del proceso: A lo largo de la aplicación del programa se evaluarán los resultados obtenidos en diversas actividades y sesiones con el profesorado, familias y alumnos. Para ello, se toma como referencia la observación directa de todos los participantes en las diferentes

tareas realizadas. Estas observaciones deben registrarse en la hoja de registro de cada reunión, en la que se tiene en cuenta, el número de asistentes, el nivel de participación, el ajuste de la implementación con la planificación, etc.

c. Evaluación final: Finalmente, se realiza una evaluación final de la intervención, que indica el resultado final y permite saber si se han alcanzado los objetivos propuestos originalmente. Todo esto se realiza mediante un cuestionario de satisfacción para docentes, alumnos y familias, centrado en analizar si el tiempo, materiales, metodología, moderador-ponente, así como los conocimientos adquiridos a través del programa. Además, se realizó una prueba post-test Bull-S (Cerezo, 2000) a los estudiantes para comprobar si la calidad de las relaciones sociales y emocionales de los estudiantes del grupo había mejorado.

REFLEXIONES PARA CONCLUIR

La propuesta presentada se caracteriza por ser global, preventiva y correctiva, y atender a la totalidad de los miembros de la comunidad educativa. La no implementación impide poder conocer la eficacia de esta, lo que podría considerarse como la principal limitación de la aportación que realizamos a este congreso. Pero no debemos olvidar, que el objetivo principal de este trabajo no consistía en ofrecer un cúmulo de datos numéricos, sino mostrar un programa de intervención que puede ser desarrollado en centros educativos de características similares al descrito en el apartado de contextualización. Sin demonizar la necesaria evaluación de programas, las limitaciones espaciotemporales de las revistas y foros científicos, ancladas a una tendencia social de la economización del lenguaje, conlleva que en ocasiones sacrificamos los aspectos de planificación y diseño de los programas en favor de los datos que nos ofrecen los resultados. En esta ocasión, priorizamos la intervención, como rasgo distintivo de la investigación educativa, que requiere ser incentivada, ya que la investigación no está destinada a recrearse en sí misma, sino para mejorar la praxis educativa.

No cabe duda de que la intervención propuesta, dada su complejidad requiere, por un lado, del compromiso de varios centros educativos, es decir, de la totalidad del claustro y no de la voluntariedad de algún profesor particular, para que desarrollasen de forma sistemática y coordinada las sesiones detalladas anteriormente, y por otro, de la implicación de un grupo investigador que se ocupe principalmente de la evaluación y de los resultados obtenidos de cada uno de los instrumentos contemplados. El profesorado es una pieza clave en el éxito de cualquier tipo de intervención que se desarrolle en el centro, tal y como expone Díaz de Greñu, Anguita y Torrego (2013). De ahí que previamente, a la implementación de un programa destinado a los estudiantes, sea necesario partir de alguna acción formativa de los docentes (Hernández Prados, Penalva López y Guerrero Romera, 2020; Penalva, Hernández-Prados y Guerrero, 2014).

A pesar de la mayor concienciación sobre el bullying (Ruiz, Riuró y Tesouro, 2015), se observan carencias en lo que respecta al desarrollo de acciones preventivas y correctivas en las instituciones educativas en este ámbito. De hecho, todavía siguen produciéndose en las aulas situaciones de acoso escolar. Según los resultados de un estudio realizado en España por Save the

Children, durante los años 2014 y 2015, encontramos que el 9,3% de la muestra ha sufrido acoso y el 6,9% ha sido víctima de ciberacoso, además, un 3,7% de las personas encuestadas se habrían visto envueltos en ambos tipos de acoso (Calmaestra, 2016). Efectivamente, tal y como señala Sanmartín (como se citó en Trujillo, Romero-Acosta, 2016), las características biológicas del ser humano lo impulsan a reaccionar de manera agresiva ante situaciones que les violentan. Pero como expusimos en otro lugar, la violencia no es innata, sino adquirida, y, por tanto, posible de ser erradicada mediante la intervención educativa (Hernández Prados, 2004). Por tanto, programas como el diseñado contribuyen a mejorar el control de las conductas agresivas en aquellos que tienden a responder violentamente a los conflictos, y suelen tener muy buena aceptación por parte de profesorado y familias.

Por todo lo expuesto, consideramos que el diseño e implementación de programas de orientación educativa destinados a la mejora de la convivencia escolar, las relaciones positivas y reducción de las dinámicas de acoso escolar continúan siendo pertinentes y necesarios. Para que los centros educativos se conviertan en lugares de acogida y de convivencia, Díaz de Greñu y Parejo (2013) señalan que éstos deben proporcionar formación y experiencia pedagógica, a la comunidad educativa y facilitar que puedan expresar sus preocupaciones reales. Se cree que este proyecto puede tener gran incidencia si se realiza de forma integral, mejorando su clima de convivencia, acabando con la situación de acoso existente y previniendo nuevas situaciones de este tipo. Asimismo, puede servir de referencia y ayudar a aplicar procedimientos iguales o similares en los distintos cursos que componen las etapas de Educación Primaria y Secundaria.

REFERENCIAS

Albores-Gallo, L., Sauceda-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud pública de México*, *53*(3), 220-227.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1959). Declaración de los Derechos del Niño. https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/

Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm

Barri, F. (2010). *SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia* (2ª. ed.). Las Rozas Madrid: Wolters Kluwer.

Blanchard, M., y Muzás, E. (2007). Acoso escolar: desarrollo, prevención y herramientas de trabajo. Narcea.

Bisquerra, R., Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., ... & Ortega, R. (2014). Prevención del acoso escolar con educación emocional. *Desclée de Brower*.

Calmaestra, J. (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y ciberbullying en la infancia*. Save the children.

Calvo, Á.R. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*.EOS.

Carbonell Bernal, N., y Cerezo Ramírez, F. (2019). El programa CIE: Intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la Inteligencia Emocional. *European Journal of Health Research*, 5(1), 39-49. https://doi.org/10.30552/ejhr.v5i1.136

Cepeda Cuervo, E., y Caicedo Sánchez, G. (2012). Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. http://www.bdigital.unal.edu.co/6553/1/cepedacuervoedilberto.2012.pdf

Cerezo, F. y Calvo, A. (2011). *Programa CIP: Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: Concienciar, Informar y Prevenir*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Pearson/Prentice Hall.

Del Moral, G., Suárez, C., y Musitu, G. (2012). Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo. *Revista de Psicología y Educación*, 7, 105-127.

Díaz de Greñu Domingo, S. (2010). Discriminación o igualdad. La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la Historia. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/689/1/TESIS67-100823.pdf

Díaz de Greñu Domingo, S., y Parejo Llanos, J. L. (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, *24*(3), 63-79.http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230795005

Fundación ANAR (2015). Problemas detectados en la Infancia y la Adolescencia en España. https://www.anar.org/documentacion/

Harris, S., y Petrie, G. (2006). *El acoso escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós

Hernández Prados, M. A. (2004). Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.

Hernández Prados, M.A., Penalva López, A. y Guerrero Romera, C. (2020). Profesorado y convivencia escolar: Necesidades formativas. *Magister*, 32, 25-34. https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.23-32

Garaigordobil, M.; Fagoaga, J.M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: CIDE.

Giménez, A. M., Arnaiz, P., Cerezo, F., y Prodócimo, E. (2018). Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención y afrontamiento en Educación Primaria y Secundaria. *Comunicar*, *26*(56), 29-38. https://doi.org/doi.org/10.3916/C56-201803

McLoughlin, C., Meyricke, R. y Burgess, J. (2013). *Bullies in cyberspace: how rural and regional Australian youth perceive the problem of cyberbullying and its impact*. Conference paper edition. English Article.

Márquez-Cervantes, M. C., y Gaeta-González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *20*(2), 221-235.https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941

Medina Cascales, J. Á., y Reverte Prieto, M. J. (2019). Incidence of the practice of physical and sporting activities as a regulator of school violence. *RETOS-Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (35), 54-60.

Mendoza González, B., Rojas González, C., y Barrera Baca, A. (2017). Rol de participación en bullying y su relación con la ansiedad. *Perfiles educativos*, *39*(158), 38-51. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400038&lng=es&nrm=iso

Monjas, M. I. y Avilés, J. M. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

Musalem, B. R., & Castro, O. P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista médica clínica las condes*, *26*(1), 14-23. https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.002

Navarro-Gómez, N. (2017). El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. Clínica y Salud, 28(1), 25-31. NO SE SI ES ESTA

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones morata.

Penalva, A., Hernández-Prados, M.A. y Guerrero, C. (2014). Percepción de los expertos de la necesidad de la formación del profesorado en convivencia. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*. 15, 281-304. https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2349

Pérez, A. J. (2015). *Influencia de la actividad física sobre conductas violentas en adolescentes de centros educativos públicos de Granada*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada: Granada.

Piñuel, I., y Oñate, A. (2005). La Violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Ruiz, R., Riuró, M., y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XX1, 18*(1), 345-368. https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12384

Sánchez, I. M., Vallejo, E. I. G., y Roig, M. R. (2019). El acoso escolar en educación secundaria: prevalencia y abordaje a través de un estudio de caso. social y ciencias sociales. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo*, 17, 71-91. https://doi.org/10.5944/comunitania.17.4

Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Grupo Planeta (GBS).

Torrego, J.C.; García-Sanz, M.P.; Hernández-Prados, M.A.; Bueno, A. (en prensa). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes. *Revista española de pedagogía*.

Weimer, W. R., y Moreira, E. C. (2014). Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 36(1), 257-274.