

# Libro de Actas

II Workshop Internacional de Innovación y  
Desarrollo Educativo y CIVES 2020



**Juan José Leiva Olivencia, Francisco José García  
Aguilera, Antonio Matas Terrón y Esther Polo  
Márquez (Coordinadores)**





## LIBRO DE ACTAS DEL II WORKSHOP INTERNACIONAL DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO INCLUSIVO (WORKSHOP IDEI 2020) Y DEL I CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL DE EDUCACIÓN E INCLUSIÓN SOCIOLABORAL (CIVEIS 2020)

Primera publicación: Marzo de 2021

**Cómo citar este libro / How to cite this book:** LEIVA, J., GARCÍA-AGUILERA, F.J., MATAS, A., & POLO, E. (2021). ACTAS DEL II WORKSHOP INTERNACIONAL DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO INCLUSIVO (WORKSHOP IDEI 2020) Y DEL I CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL DE EDUCACIÓN E INCLUSIÓN SOCIOLABORAL (CIVEIS 2020) Málaga: Uma Editorial.

© UMA Editorial. Universidad de Málaga  
Bulevar Louis Pasteur, 30 (Campus de Teatinos) - 29071 Málaga  
[www.umaeditorial.uma.es](http://www.umaeditorial.uma.es)

© Los autores

Diseño y maquetación: Juan José Leiva Olivencia, Francisco José García Aguilera, Antonio Matas Terrón y Esther Polo Márquez [coordinadores]  
ISBN: 978-84-1335-081-3



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:  
Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas

**Límite de responsabilidad / Descargo de responsabilidad de la garantía:** Si bien los coordinadores y coordinadoras han realizado un esfuerzo para preparar este libro, no hacen declaraciones ni garantías con respecto a la exactitud o integridad del contenido de este libro y renuncian específicamente a cualquier garantía implícita.

Por su parte, IdEi-UMA no comparte necesariamente las opiniones, puntos de vista y juicios expuestos por los autores y autoras de este monográfico. IdEi-UMA no acepta material previamente publicado. Los autores y autoras tienen la responsabilidad exclusiva del contenido expuesto en este libro. Quienes ostentan la autoría de cada capítulo tienen la obligación de haber obtenido los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas, figuras, etc.) de otras publicaciones propias y/o de otros autores/as. Cualquier uso sin permiso de material perteneciente a terceros o la vulneración de derechos de autor de terceras personas para elaborar un trabajo aquí publicado es responsabilidad exclusiva de la autoría del trabajo aquí expuesto. IdEi-UMA renuncia a cualquier responsabilidad en este o en cualquier otro sentido.

## Índice

PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA PARA TRABAJAR LA INSERCIÓN SOCIO LABORAL EN MUJERES GITANAS.....	6
Ana Amaro Agudo	
Nazaret Martínez-Heredia	
ESTUDIO DE CASO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LA INCLUSIÓN EN LA REGIÓN DE MURCIA.....	17
Sergio López Barrancos	
EL EMPODERAMIENTO DE LA MUJER A TRAVÉS DEL EMPRENDIMIENTO: UN ANÁLISIS DE POLÍTICAS SOCIALES Y MEDIDAS PARA SU FOMENTO...28	
Sofía Louise Martínez-Martínez	
Mario Millán-Franco	
LOS RETOS EDUCATIVOS EN LA REGIÓN DE MURCIA ANTE LA PANDEMIA COVID-19.....	41
Javier Abellán Rubio	
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SUS RETOS EN ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS CAUSADOS POR LOS PROTOCOLOS COVID-19.....	53
Irene Acosta-Manzano	
DESAFÍOS EN LA TRANSICIÓN DE LA PRESENCIALIDAD A LA EDUCACIÓN ONLINE EN LAS ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS.....	63
Isabel Cerezo Cortijo	
VALIDEZ DE CONTENIDO DE UN INSTRUMENTO DE TOMAS DE DECISIONES CLÍNICAS EN ALUMNOS DE CIENCIAS DE LA SALUD.....	75
Cristina Roldán Jiménez	
Iván J. Fuentes Abolafio	
Manuel Trinidad Fernández	
Adrián Escriche Escuder	
DIDÁCTICA, DOCENCIA NO PRESENCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA.....	86
Francisco José García Aguilera	
LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO HERRAMIENTA DE PROMOCIÓN DE LA RESILIENCIA DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	98
Elisabeth Di Luca	
LA INFOGRAFÍA COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE INTEGRADO EN LA DOCENCIA VIRTUAL EN EL GRADO EN FISIOTERAPIA.....	110
Adrián Escriche Escuder	
Álvaro Pareja Cano	
Miguel Ortega Castillo	
CÓMO AFECTA LA ANSIEDAD AL APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA COVID-19.....	122
María Sancho García-Serrano	

Irene Sierra Cruz	
CONVERTIR UN ENSAYO EN UN RAP: EL RAP DE PEARL S. BUCK.....	132
Lidia Santiago Calahorro	
EL IMPACTO DE LA COVID-19 EN NIÑOS Y ADOLESCENTES CON TEA: IMPLICACIONES EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS “MAESTROS SOMBROS” Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	142
Esther Polo Márquez	
Juan J. Leiva Olivencia	
LA RECONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS DE APRENDIZAJE INCLUSIVOS Y EMOCIONALES EN TIEMPOS DE PANDEMIA.....	153
Lorena del Pino Rodríguez	
Lucía María Parody García	
USO DE LOS SENSORES INERCIALES COMO HERRAMIENTA PARA COMPARAR CONOCIMIENTOS IMPARTIDOS SOBRE MANIPULACIONES ARTICULARES EN GRUPOS DE PRÁCTICAS DIFERENTES.....	162
Manuel Trinidad Fernández	
Cristina Roldán Jiménez	
Iván J Fuentes Abolafio	
Álvaro Pareja Cano	
ENFOQUE DE GÉNERO EN LA INCLUSIÓN LABORAL.....	171
Sebastiana González Navarro	
INTEGRACIÓN LABORAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL.....	172
Sebastiana González Navarro	
ANSIEDAD Y COVID-19.....	173
Irene Sierra Cruz	
María Sancho García-Serrano	

## **PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA PARA TRABAJAR LA INSERCIÓN SOCIO LABORAL EN MUJERES GITANAS**

---

### **SOCIO-EDUCATIONAL PROPOSAL TO WORK ON THE SOCIO-LABOR INSERTION OF ROMA WOMEN**

**Ana Amaro Agudo**

Universidad de Granada

anaamaro@ugr.es

**Nazaret Martínez-Heredia**

Universidad de Granada

nazareth@ugr.es

#### **Resumen**

La Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020 aprobado por el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social se centra en la formación y el empleo, con la función principal de incentivar la contratación de personas con dificultades de acceso al empleo, entre ellos se destaca la presencia de la mujer gitana. El presente estudio tiene como objetivo presentar las aportaciones fundamentales de un Proyecto de Innovación Docente, denominado “Mujer Gitana: Cohesión e Inclusión Socioeducativa. Trabajo Cooperativo desde la Educación Social y la Pedagogía” puesto en marcha durante el curso académico 2019/2020 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Con dicho proyecto se pretendía mejorar la inclusión socioeducativa de la mujer gitana con el trabajo conjunto con alumnos de tercero de Pedagogía y Educación Social, junto con expertos en la materia. A lo largo del desarrollo del proyecto se implementaron talleres de trabajo conjunto para trabajar la inserción laboral, desarrollando una metodología de aprendizaje servicio. Los resultados muestran mejoras en la motivación, interés y formación en el alumnado de ambos grados y en el colectivo de mujer gitana propio de la intervención. Los avances realizados han propiciado que mujeres gitanas puedan desarrollarse y mejorar sus condiciones sociales y educativas. Una vez más se introduce la importancia de seguir investigando e interviniendo en torno a esta temática, ya que el empleo es un elemento decisivo en el proceso de inclusión social y en la mejora de la cohesión social.

**Abstract**

The National Strategy for the Social Inclusion of the Roma Population in Spain 2012-2020 approved by the Ministry of Health, Consumption and Social Welfare focuses on training and employment, with the main function of encouraging the hiring of people with access difficulties employment, among them the presence of gypsy women stands out. The present study aims to present the fundamental contributions of a Teaching Innovation Project, called "Gypsy Woman: Socio-educational Cohesion and Inclusion. Cooperative Work from Social Education and Pedagogy" launched during the academic year 2019/2020 at the Faculty of Education Sciences of the University of Granada. The aim of this project was to improve the socio-educational inclusion of Roma women with joint work with third-year students of Pedagogy and Social Education, together with experts in the field. Throughout the development of the project, joint work workshops were implemented to work on labor insertion, developing a service-learning methodology. The results show improvements in motivation, interest and training in the students of both grades and in the group of gypsy women typical of the intervention. The advances made have allowed Roma women to develop and improve their social and educational conditions. Once again the importance of continuing to investigate and intervene on this issue is introduced, since employment is a decisive element in the process of social inclusion and in improving social cohesion.

**Palabras clave**

Mujer gitana, Educación Social, Pedagogía, inserción socio-laboral, innovación.

**Keywords**

Gypsy woman, Social Education, Pedagogy, socio-labor insertion, innovation.



## 1.- Introducción

España con el enfoque inclusivo de las políticas sociales de carácter universal, ha ido estableciendo medidas concretas para que las personas gitanas con más dificultades puedan acceder a servicios universales con la finalidad de ayudar a erradicar situaciones de desventaja y exclusión social. Dentro del colectivo es la mujer gitana la más olvidada por tres causas fundamentales: ser mujer, ser gitana y por falta de formación debido al absentismo y al abandono temprano de los estudios.

El Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo español (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017), menciona la necesidad de mejorar e intervenir con el colectivo de mujer gitana dentro de las políticas para la igualdad de oportunidades. Respaldo por la Ley 9/2018, de 8 de octubre, de modificación de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía donde se recoge que “la igualdad de género es parte integrante de los derechos humanos y es un requisito fundamental de la democracia”; reconocía que «el estatus legal de las mujeres ha mejorado con el tiempo, pero, pasados veinte años desde la Declaración sobre la igualdad de mujeres y hombres (Consejo de Europa, 1988) todavía es un reto para los Estados miembros salvar la distancia entre la igualdad legal y la real. Asimismo, se reafirmaba, que una auténtica democracia debe aprovechar las competencias, habilidades y creatividad de las mujeres y de los hombres para construir una sociedad con mayor calidad de vida para todas las personas y que respete los principios en que se funda el Consejo de Europa.

Estudios actuales reconocen mayor brecha entre colectivos pertenecientes a contextos desfavorecidos (Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Caro y Monreal-Gimeno, 2019).

Existe, por tanto, una clara necesidad de establecer estrategias para favorecer el proceso educativo de este colectivo, así como su inclusión social y educativa. El desarrollo de propuestas inspiradas en principios de inclusión, multiculturalidad y justicia social cobran cada vez mayor relevancia (Jiménez, Lalueza y Fardella, 2017). La educación inclusiva no es un estado, sino un proceso. Se trata de un viaje que nunca acaba (Ainscow, 2005); un proceso de mejora, con la participación de toda la comunidad educativa. Una escuela

inclusiva es aquella que está en movimiento, más que aquella que ha conseguido una determinada meta (Durán y Climent, 2017). Un proceso de identificación y minimización de los factores de exclusión, inherentes a las instituciones sociales, que ayuda por tanto al equilibrio y a la consecución de derechos fundamentales y de justicia social (Murillo y Hernández, 2014; Jiménez, Lalueza y Fardella, 2017).

Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivo presentar las aportaciones fundamentales de un Proyecto de Innovación Docente, denominado “Mujer Gitana: Cohesión e Inclusión Socioeducativa. Trabajo Cooperativo desde la Educación Social y la Pedagogía” puesto en marcha durante el curso académico 2019/2020 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

## **2. Marco Teórico**

Actualmente destacamos un proceso de transformación social en el que, cada vez más, se reconoce el derecho a una participación activa, significativa y satisfactoria de todos. Este derecho se ha ido concretando en todas las esferas y dimensiones de la sociedad. Es necesario adoptar políticas de atención a la diversidad que potencien las características personales, lo cual implica retos como:

- Asumir un enfoque interseccional abordando las posibles discriminaciones.
- Centrarse en las fortalezas y potencialidades personales de las personas.
- Concebir el aprendizaje a lo largo de la vida como un medio para atender las necesidades educativas comprendiendo la diversidad (Correa y Restrepo, 2017).

En la consolidación del modelo de educación inclusiva es necesario aunar posiciones, delimitar claramente el concepto y construir referentes válidos y potentes que iluminen el camino. Operti, Walker y Zhang (2014) sugieren cuatro ideas clave que envuelven el continuo viaje hacia la inclusión y que se ubican en la línea del tiempo que va desde la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 hasta la actualidad: 1) la perspectiva basada en los derechos humanos, 2) la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales, 3) la respuesta a los grupos marginalizados y 4) la transformación de los sistemas educativos.

Así como eliminar las barreras al aprendizaje y la participación (Ainscow, 2012)

como base de consecución de la justicia social (Jiménez, Lalueza y Fardella 2017), ya que ésta implica: la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características del grupo de pertenencia. La participación como la más elevada justicia de carácter político involucra (Ainscow, Booth y Dyson, 2006):

- Presencia: En el camino hacia la inclusión, la primera condición es que todos estén siempre presentes en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias que se desarrollen con el grupo de referencia.
- Participación: La segunda condición es que todos, sin ninguna excepción, participen en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias planificadas para el grupo de referencia.
- Progreso: El desarrollo de un proceso educativo requiere necesariamente que todos en todas las experiencias, alcancen todo el aprendizaje y no necesariamente el mismo para todos.

La atención al colectivo que presenta cualquier tipo de vulnerabilidad, debe ser un tema central de cualquier comunidad educativa.

Tal como denomina Wehmeyer (2009) tres ideas merecen ser destacadas en la comprensión de lo que hoy en día se entiende por inclusión educativa. En primer lugar, el proceso de inclusión supone trasladar el foco de atención del “colectivo” al “contexto. En segundo lugar, la inclusión no debe restringirse al colectivo con condiciones personales de discapacidad; la inclusión tiene que ver con promover más y mejores oportunidades para todos, y en particular para aquellos que por diversas razones (migratorias, culturales, sociales, de género, discapacidad) pueden estar en mayor riesgo de exclusión y fracaso (González-Gil, Martín-Pastor y Baz, 2017; Muntaner, 2014). Y por último, la educación inclusiva (Ainscow, 2005) es un proceso de mejora del centro, con la participación de toda la comunidad educativa. De identificación y minimización de los factores de exclusión, inherentes a las instituciones sociales, que ayuda por tanto al equilibrio y a la consecución de derechos fundamentales y de justicia social (Murillo y Hernández, 2014; Quintanal, Melendro, Rodríguez y Marí, 2016).

Un sistema institucional justo no puede, en ningún grado, victimizar (o premiar)

a las personas por la suerte o desgracia en que han nacido, al contrario, deben tender activamente a contrarrestarlo. Por tanto, una institución básica como la educación debe poner todos los medios para contrarrestar dichas situaciones de desventaja (Bolívar, 2012). La teoría de justicia social señala que una de sus nociones es el principio socioeducativo que encierra. Se requieren construcciones educativas con el fin de que la justicia social no sea solo una teoría válida (Montané, 2015).

### **3. Proyecto de Innovación**

El fundamento legal del presente trabajo parte del principio de inclusión recogido en el título II de la Ley Orgánica de Educación (LOE), donde señala la equidad como garantía de la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa de derechos y oportunidades. Todo ello incluido en la Ley Orgánica 2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), donde se recoge que "La atención a los alumnos que presentan cualquier tipo de vulnerabilidad, debe ser un tema central de cualquier comunidad educativa. Los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, están tipificados como aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales, como consecuencia de trastornos del desarrollo, que afecten a la visión, auditivas, motrices, intelectuales, del desarrollo, así como dificultades de aprendizaje, altas capacidades e incorporación tardía al sistema educativo (Art.71.2 LOMCE)".

La LOE en su capítulo II, señala la compensación de las desigualdades donde se menciona la obligación de la administración de desarrollar actuaciones de carácter compensatorio, para eliminar desigualdades generadas por factores sociales, económicos, étnicos o de otra índole.

La segunda base normativa es la Estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014) donde se recoge la estrategia a nivel educativo, de empleo, salud y vivienda propuestos para la mejora del colectivo gitano.

En tercer lugar, el Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017), menciona la necesidad de mejorar e intervenir con el colectivo de mujer gitana dentro de las políticas para la igualdad de oportunidades.

El proyecto parte del programa de trabajo con mujer gitana denominado

“Atrévete” llevado a cabo en el Centro Luisa de Marillac de la zona norte de la ciudad de Granada y puesto en marcha desde la Delegación de Educación, con el objetivo de erradicar el fracaso escolar y el abandono de los estudios de la ESO dentro del colectivo, y más concretamente de las alumnas gitanas embarazadas tras terminar los estudios de Primaria con abandono escolar debido a situación. A esto se le une la necesidad real de conexión y apoyo mutuo entre el trabajo conjunto de Educadores Sociales y Pedagogos en entornos formales de enseñanza, tanto desde las competencias específicas dentro de los estudios de Grado, como en la situación real en el contexto descrito, justificado en el marco inicial. La implicación de ambos profesionales es fundamental para el éxito de la cohesión social y de la inclusión socioeducativa de colectivos marginales como al que se refiere el proyecto. Las competencias descritas en el libro blanco, tanto para Educadores como para Pedagogos, enfatizan las funciones de coordinación y trabajo en equipo en diferentes contextos, la formación del alumnado en la Universidad en cooperación y apoyo profesional debe ir encaminado a la mejora de las titulaciones en ambos aspectos, colaboración e inclusión socioeducativa.

Se pretendía iniciar un proyecto de innovación que desarrollase un trabajo colaborativo entre mujer gitana, Educadores Sociales y Pedagogos, mejorar, por un lado, las competencias profesionales del alumnado y la formación-inclusión social de la mujer gitana. Y por otro formar, al alumnado de los Grados de Educación Social y Pedagogía, en el trabajo cooperativo y en la metodología comunicativa, teniendo como base el aprendizaje servicio, con el fin de trabajar de manera conjunta, con colectivos desfavorecidos y en concreto mejorar la realidad de la mujer gitana en la Calle Molino Nuevo.

El plan de trabajo se presentó a través de varias fases:

1. Fase 1. Se desarrolló una formación del alumnado de los grados en el colectivo vulnerable a través de seminarios con mujeres de etnia gitana que superaron el proyecto “Atrévete” y que han obtenido el título de la ESO, donde contaron su experiencia y sus necesidades. Junto con un debate conjunto con el alumnado del grado.
2. Fase 2. Puesta en práctica del trabajo de campo, el cual ha consistido en una primera parte de formación inicial desarrollada en los seminarios donde se han implementado talleres entre Educadores Sociales y Pedagogos. En dichos seminarios un experto del centro enseñaba y guiaba el taller a desarrollar en la

práctica real, para fomentar la inclusión social y la formación de la mujer gitana, ayudando de esta forma a la mejora de la exclusión social.

3. Fase 3: Realización de los diferentes talleres entre el alumnado de Educación Social y Pedagogía con la mujeres gitanas del Proyecto Atrévete.

Los talleres desarrollados se centraron en trabajar la inserción socio laboral, igualdad y búsqueda de empleo. Un ejemplo de taller se desarrolló durante una hora para aproximar al alumnado de Educación Social y Pedagogía hacia una visión real y práctica del rol que cada profesional tiene en realidades socioeducativas que se sitúan en la frontera social, en realidades de vulnerabilidad y de riesgo de exclusión social para trabajar la inserción laboral de la mujer gitana. Este taller fue una primera toma de contacto con la realidad a desarrollar, ya que durante la siguiente semana los alumnos de Educación Social y Pedagogía lo pudieron llevar a cabo con las mujeres gitanas del proyecto "Atrévete".

Se destacan como principales resultados, el apoyo a la figura de ambos colectivos (Pedagogo y Educador social) en contextos de educación formal. El apoyo y el trabajo conjunto en ámbitos formales es una necesidad cada vez más acuciante en educación, debido a los altos índices de abandono escolar de colectivos desfavorecidos y en este caso en concreto, por la situación de la mujer gitana. La intervención pedagógica ha sido fundamental en este contexto formal con población vulnerable, y el apoyo de todos los agentes implicados en el contexto educativo ha sido muy notable. De ahí, la necesidad de la formación desde la Universidad, no solo en las competencias recogidas en el libro blanco del Pedagogo y del Educador Social, sino en el apoyo mutuo de ambos colectivos debido a los cambios sociales que se están produciendo en la actualidad.

#### **4. Conclusiones**

En estos momentos nos encontramos inmersos en un proceso de transformación social en el que, cada vez más, se reconoce la necesidad a una participación activa, significativa y satisfactoria del alumnado (Giner, Iglesias, Lozano y Urrea, 2017). Esta necesidad se ha ido concretando en todas las esferas y dimensiones de la universidad. Una de ellas, quizás la que mayor importancia tenga sea la de ofrecer la oportunidad de afianzar las bases de una

convivencia, que recoja y cree los valores de respeto y tolerancia, que posteriormente puedan reflejarse en nuestra sociedad.

La innovación inclusiva puede abarcarse desde un concepto más amplio de desarrollo inclusivo, que se entiende como un proceso de desarrollo que involucra al alumnado, con la finalidad de reducir la exclusión social (Chatterjee, 2005), el desarrollo inclusivo puede hacer referencia a una mejora en la distribución del bienestar humano en dimensiones como la salud y la educación (Villazul, Vargas y Sierra, 2019). Requiere de políticas tendentes a que todos reciban una educación de calidad, con equidad y excelencia, así como disponer de los recursos necesarios (económicos, humanos, didácticos, técnicos y tecnológicos) para que se puedan ofrecer respuestas que conduzcan al éxito, con independencia de sus condiciones personales, sociales, económicas, culturales, geográficas, étnicas o de otra índole.

Desde la educación para todos, se ha generado la visión de desarrollar proyectos de innovación que han requerido estrategias pedagógicas y actividades que fomenten y apoyen la participación de todos. Es necesario hacer visible a la mujer gitana y hacer constar su participación conjuntamente con el alumnado universitario, para poder comenzar a trabajar sobre los estereotipos y prejuicios que existen hacia este colectivo, realizar un intento por cambiar los estereotipos respecto a este colectivo aumenta su visibilidad (Padilla-Carmona, González-Monteaquedo y Soria, 2017).

### **Referencias bibliográficas**

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge: London.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista educación inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para justicia social*, 1 (1), 9-45.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T., y Monreal-Gimeno, M.C. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales

- en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37 (1), 75-91.
- Chatterjee, S., (2005). Poverty reduction strategies-lessons from the Asian and Pacific region on inclusive development. *Asian Development Review*, 22(1), 12-44.
- Consejo de Europa. (1988). Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. *Roma*, 4, 61-72.
- Correa, J. I., y Restrepo, N. (2017). *Atención a la diversidad retos y desafíos en la Educación Superior*. Libro de Actas y Resúmenes. CIVINEDU 2017.
- Durán, G., y Climent, G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (1) 18-26.
- Giner, A., Iglesias, M. J., Lozano, I., y Urrea, M. E. (2017). Innovación docente en la universidad: el caso de la implementación del contenido "Comunidades de Aprendizaje" en dos asignaturas en la formación inicial del profesorado. En R. Roig,-Vila (Eds.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 538-547). Barcelona: Octaedro.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Baz, B. O. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33-40.
- Jiménez, F., Lalueza, J. L., y Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (3), 10-23.
- Ley 9/2018, de 8 de octubre. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2018/199/2>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>



- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2014-2015*. Recuperado de: [http://ntic.educacion.es/cee/informe2016/i16cee\\_informe.pdf](http://ntic.educacion.es/cee/informe2016/i16cee_informe.pdf)
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014). *Estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020*. Recuperado de: [https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/WEB\\_POBLACION\\_GITANA\\_2012.pdf](https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf)
- Montané, A. (2015). Justicia social y Educación. *Revista de Educación Social*, 20, 92-113.
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7 (1), 63-79.
- Murillo, J., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3 (2), 13-32.
- Opertti, R., Walker, Z., y Zhang, Y. (2014). Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*, edited (pp. 149-169). London: Sage.
- Padilla-Carmona, C. González-Monteaudo, J. y Soria-Vilchez, A. (2017). Gitanos en la Universidad: un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 187-211. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358.
- Quintanal, J., Melendro, M., Rodríguez, A.E., y Marí, S. (2016). *Acción socioeducativa con colectivos vulnerables*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Villazul, J. J., Vargas, A. T., y Sierra, L. P. (2019). Innovación e inclusión: una perspectiva desde la salud/Innovation and inclusion: a perspective from health. *Revista Economía y Desarrollo*, 158, 34-49.
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión Self-determination and Third Generation inclusion practices. *Revista de educación*, 349, 45-67.

**ESTUDIO DE CASO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LA  
INCLUSIÓN EN LA REGIÓN DE MURCIA  
VOCATIONAL TRAINING INCLUSION: A CASE STUDY FOR THE MURCIA  
REGION**

**Sergio López Barrancos**  
sergio.lopez2@um.es  
Universidad de Murcia

**Resumen**

El abandono escolar temprano es una de las grandes preocupaciones a nivel educativo que tienen hoy en día las diferentes administraciones. Su tasa actual sitúa a España con el peor dato de toda la Unión Europea, un 17.9% frente a una media del 10.6%. Con este propósito y el de ofrecer mayores opciones educativas a nuestro alumnado, se implanta la Formación Profesional Básica y la modalidad Dual que posibilita una mayor conexión entre el tejido empresarial y el centro educativo. Por tanto, en este estudio estadístico descriptivo se analiza el incremento de alumnado en las enseñanzas de Formación Profesional en los últimos años en un centro educativo de la Región de Murcia y su relación con la disminución del abandono educativo temprano. De los resultados se destaca un aumento de alumnado del 11.08% desde el curso 2017/18 hasta la actualidad. Por ello, la idoneidad de medidas adoptadas y una oferta diversificada en Formación Profesional, sitúa a estas enseñanzas como una alternativa de continuidad educativa de calidad que, está propiciando mayores cotas de motivación en el alumnado, lo que se traduce en la reducción del fracaso escolar, de la tasa de abandono escolar temprano y una mejora en la inclusión social.

**Abstract**

Early school drop-out is one of the major educational concerns for the different administrations nowadays. Spain's current rate is the worst of the European Union, a 17.9% comparing to the EU average 10.6%. To provide a wide range of educational options for our students, Basic Vocational Training was introduced as well as the Dual training involving the business community and the educational centre. Thus, this descriptive statistical study analyses the student enrolment increase in Vocational Training for the past years, in a school centre of the Murcia Region, alongside its decrease in the early drop-out rate. Results show a significant increase in student enrolment: since 11.08% in

2017/18 up to the present. This shows that adopted measures and diversified offering in Vocational Training have proved effective. Thus, Vocational Training is increasingly becoming a quality educational alternative, promoting a higher motivation in students which reduces school failure, early drop-out rates and improves social inclusion.

### **Palabras clave**

Formación Profesional, Inclusión, Abandono escolar, Fracaso escolar.

### **Keywords**

Vocational Training, inclusion, school drop-out, school failure.

## **1.- Introducción**

En las últimas décadas las políticas educativas han tratado de implementar una serie de medidas para tratar de combatir la reducción de la tasa de abandono educativo, el absentismo escolar y el fracaso escolar, estrechamente relacionados entre sí.

Uno de los problemas de base que ha tenido la Formación Profesional (en adelante, FP) del sistema educativo ha sido la escasa valoración social, considerándose como una enseñanza subsidiaria y de baja cualificación a la cual llegaban aquellos estudiantes con un irregular historial académico. A esto se une la falta de conexión entre los perfiles profesionales que necesita el mercado laboral y la actualización de los contenidos recogidos en los módulos profesionales de cada título formativo (Echeverría y Martínez, 2019b; Folch, 2018; IVIE, 2015).

Solventar esta dificultad de base es complicada pero debido a las diferentes acciones tomadas en los últimos años y que veremos más adelante, se está consiguiendo cambiar este estereotipo y conseguir que la FP consiga un mayor prestigio como reflejan los dos últimos Informes sobre Empleabilidad y Formación Profesional realizados por Adecco, el cual refleja una tasa de empleabilidad del noventa por ciento antes de los seis meses para los egresados en FP (Adecco, 2019); y por otro lado, este mismo informe actualizado para el 2020, donde se advierte que las ofertas laborales de perfiles profesionales relacionados con titulaciones de FP superan a los graduados universitarios, un 42.3% frente al 38.5%.

Desde el punto de vista del ordenamiento académico de la FP ha habido dos importantes decisiones que han podido influir en el cambio de visión de estas

enseñanzas y reducir el abandono educativo temprano: la implantación de la modalidad de FP Dual (en adelante, FPD) y de la FP Básica (en adelante, FPB).

La FPD se implanta en nuestro país en el curso 2012-13 y siguiendo la publicación del Consejo Económico y Social de la Región de Murcia “La Formación Profesional Dual en la Región de Murcia” (López, Peñarrubia y Tovar, 2017), el desarrollo de este programa experimental en esta comunidad recoge cuatro aspectos a destacar. En primer lugar, el alumnado durante toda la duración del ciclo alterna su asistencia al centro educativo y a la empresa; en segundo lugar, su duración se extiende entre las 660 y las 800 horas; durante ese tiempo, el alumnado recibirá una beca por parte de la empresa que ascenderá al 80% del Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples (IPREM) y será proporcional a las horas semanales que se estipulen en su plan de formación; por último, su cotización en la seguridad social será bonificada en su totalidad.

Cabe destacar en la Región de Murcia, su modalidad “Dual Pyme” o “permanentemente abierta” (única en España), la cual posibilita que, en cualquier momento de su proceso formativo, un alumno pueda comenzar con este programa una vez firmado el convenio con la empresa.

La segunda gran apuesta para actualizar la FP y plantar cara al abandono educativo fue la implantación de la FPB recogida en el artículo 3º de la LOMCE y desarrollado a través del RD 127/2014, que además regula un catálogo de títulos en permanente actualización para atender a las necesidades de los mercados productivos. De manera muy resumida, la FPB viene a sustituir a los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y está dirigido a estudiantes que cursan el primer ciclo de ESO que poseen un informe propuesta de su equipo docente justificando su incorporación a estas enseñanzas previendo la no adquisición de las competencias necesarias para obtener el graduado en secundaria.

Investigaciones realizadas por Escarbajal y Navarro (2018), Faci (2014) o Fernández-Enguita, Mena y Riviere (2010), demuestran que el abandono educativo temprano está claramente influido por variables como el fracaso escolar en la etapa de ESO y la FP de grado medio (en adelante, GM), bajas tasas de idoneidad en estas etapas y porcentaje de alumnado que finalmente

se gradúa en estas enseñanzas es proporcional al aumento del abandono escolar. En la tabla 1 se muestra un incremento en los últimos diez cursos de la tasa bruta de graduados en las enseñanzas de ESO en un 8.4% y del 6.10% en FP de GM. Aunque la Región de Murcia sigue ocupando el puesto 12º y 16º, respectivamente, ha sido la tercera comunidad que mayor incremento ha tenido en titulados ESO y la séptima en titulados de técnico (MEFP, 2020).

Tabla 1

*Tasa bruta de población que se gradúa en ESO y FP de grado medio*

	Graduado en ESO				Técnico			
	2007-08	2012-13	2016-17	2017-18	2007-08	2012-13	2016-17	2017-18
<b>TOTAL</b>	<b>69.4</b>	<b>75.4</b>	<b>75.6</b>	<b>77.8</b>	<b>16.7</b>	<b>21.7</b>	<b>23.5</b>	<b>22.8</b>
Andalucía	64.3	74.3	73.7	75.1	19.1	21.1	22.5	21.3
C. Valenciana	59.9	63.1	66.7	74.0	17.1	25.1	26.4	26.6
Extremadura	68.5	75.9	75.2	77.9	14.7	20.1	23.8	24.4
R. Murcia	64.5	72.4	76.2	74.7	12.3	17.4	19.6	19.4

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura (2020). Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores, Edición 2020 en <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2017-18.html>

(Consultado el 16 de noviembre de 2020).

De las numerosas y entre ligadas causas que conllevan al fracaso escolar, son de especial consideración la falta de interés y motivación del alumnado; los factores socioeconómicos y culturales de las familias, así como las expectativas educativas que los padres tienen de sus hijos; el uso de una evaluación centrada en los resultados y excesivamente basada en contenidos memorísticos en detrimento de aquellos más procedimentales, en contrapunto de un concepto de evaluación formativa centrada más en el proceso de aprendizaje; o bien, el uso de metodologías poco inclusivas y activas (Escarbajal, Izquierdo y Abenza, 2019; González, 2015).

En cambio, el abandono educativo temprano es un indicador educativo de la Unión Europea y abarca a las personas entre 18 y 24 años que no han alcanzado al menos un nivel 3 de la Clasificación Internacional de Niveles Educativos (CINE) y no se encuentran recibiendo formación reglada o no reglada. En España, entrarían dentro de esta tasa las personas que aún siendo graduados en ESO no están matriculados en la educación postobligatoria ni cursando otro tipo de formación no reglada.

Esta situación de abandono prematuro del sistema educativo tiene unas

consecuencias inevitables como son la existencia de un número significativo de personas que están en condiciones de acceder al mercado laboral con un nivel de cualificación profesional bajo o inexistente. Si además añadimos la pertenencia a grupos sociales de entornos socioeconómicos deprimidos, todo hace pensar que el riesgo de exclusión social será muy alto.

Por tanto, conseguir la inclusión sociolaboral debe ser un objetivo superior de toda sociedad moderna a través del establecimiento de políticas de inclusión laboral que conduzcan a cimentar una sociedad más justa que ofrece apoyos a los ciudadanos más necesitados (Escarbajal e Izquierdo, 2013). Recogemos a continuación la visión compartida por varios autores de lo que significa avanzar hacia la inclusión sociolaboral (Beck, 2005; Escarbajal e Izquierdo, 2013; Echeita y Ainscow, 2011; Arnaiz y Escarbajal, 2012): El paradigma de inclusión sociolaboral focaliza la hoja de ruta hacia dónde dirigir la organización y la planificación de un sistema social inclusivo de calidad y equitativo, para todos los ciudadanos, independientemente de cuales son sus circunstancias, económicas, personales, o laborables.

Por lo tanto, se propone como objetivo de este estudio analizar el incremento de alumnado en las enseñanzas de FP en los últimos años, contextualizado en un centro educativo de la Región de Murcia y su relación con la disminución del abandono educativo temprano regional.

## **2. Método**

### **2.1. Diseño y selección de la muestra**

El diseño del estudio que se presenta fue cuantitativo no experimental, de corte descriptivo y longitudinal. Los estudios descriptivos tienen la finalidad de exponer actividades importantes propia del ámbito socioeducativo (Hernández y Maquilón, 2010). En este caso el aumento del alumnado matriculado en FP en este centro educativo.

Los datos de la muestra fueron recogidos, seleccionado el centro educativo por la condiciones y características del objeto de estudio de este trabajo. Pasando de los 1579 alumnos que cursaban enseñanzas de FP en el curso 2017-18 a los 1754 que actualmente están matriculados en el centro educativo.

## 2.2. Análisis de datos e instrumento

Siguiendo el procedimiento de análisis de datos de Hernández Pina, Maquilón, Saéz e Izquierdo (2015), los datos cuantitativos fueron recabados en un instrumento elaborado *ad hoc*, instrumento administrativo propio, donde se recogen estadísticamente los datos sugeridos para este estudio. La elección del tipo de análisis más apropiado para este estudio estuvo en función de las posibilidades de los datos y según el objeto de estudio.

## 3. Resultados

A continuación, y para responder al objeto de este estudio, los resultados que se presentan están en base al diseño y método de estudio.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2020), la reducción de la tasa de abandono educativo temprano en la Región de Murcia desde su primer registro en 2004 hasta el 2019 ha sido del 51.83%, pasando del 43.6% al 22.6%, junto con La Rioja, la comunidad con mayor decremento. Considerando la media móvil del tercer trimestre que se desprende de la última Encuesta de Población Activa (EPA) publicada se produce una bajada significativa de 5.1 puntos con respecto al mismo dato del 2019 situándose en el 18.8%, nueve décimas por debajo del pasado trimestre y 2.4 puntos menos que el valor del primer trimestre del año, observándose una inercia favorable (INE, 2020).

En cuanto a la tasa de idoneidad del alumnado de la Región de Murcia (tabla 2), es decir, el porcentaje de alumnos que no han repetido curso y se encuentran en el nivel educativo acorde a su edad, según muestra la serie desde el curso 2012-13, es en la edad de 15 años, que correspondería con alumnado que cursa cuarto de ESO, donde se experimenta mayor incremento en esta tasa, concretamente en un 8.6%.

Tabla 2

*Evolución del porcentaje de la tasa de idoneidad del alumnado de la Región de Murcia*

	2018-19	2017-18	2016-17	2015-16	2014-15	2013-14	2012-13
<b>12 años</b>	80,8	82,4	80,7	81,8	80,2	79,6	79,1
<b>14 años</b>	67,8	67,5	68,5	67,4	65,6	63,5	63,9
<b>15 años</b>	64,2	63,4	61,8	61,8	59,6	54,6	55,6

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura (2020). Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores, Edición 2020 en <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2017-18.html>

(Consultado el 20 de octubre de 2020).

La Región de Murcia ha experimentado un aumento en el número de alumnado

matriculado en centros educativos sostenidos con fondos públicos en cada una de las modalidades de la FP (sin contar los Programas Formativos Profesionales). Concretamente son 5119 más en el curso 2020-21 con respecto al curso 2017-18, lo que supone un incremento del 21.33%. El mayor incremento lo encontramos en la FP de Grado Superior (en adelante, GS) con 2617 alumnos, un 28.4% más, seguido del GM con un aumento del 19.02% y la FPB con un 18.99%, en los últimos cuatro cursos (tabla 3).

Tabla 3

*Alumnado matriculado en la Región de Murcia distribuido por modalidad de FP*

	<b>FPB</b>	<b>GM</b>	<b>GS</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Curso 2020-2021</b>	4655	11630	12822	29107
<b>Curso 2019-2020</b>	4392	10141	10981	25474
<b>Curso 2018-2019</b>	4164	9821	10580	24565
<b>Curso 2017-2018</b>	3912	9871	10205	23988

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Consejería de Educación y Cultura (2020)

Así mismo, podemos apreciar (tabla 4) un incremento de 175 alumnos, pasando de los 1579 alumnos en el curso 2017-18 a 1754 en el presente curso 2020-21, lo que implica el 11.08% más. El mayor incremento lo encontramos en GS con un 17.97%. Estos datos ayudarán a reducir el abandono escolar y mejorar su inclusión sociolaboral en su futuro.

Tabla 4

*Alumnado matriculado en el centro educativo objeto del estudio por modalidad de FP*

	<b>FPB</b>	<b>GM</b>	<b>GS</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Curso 2020-2021</b>	127	662	965	1754
<b>Curso 2019-2020</b>	124	659	893	1676
<b>Curso 2018-2019</b>	75	598	839	1512
<b>Curso 2017-2018</b>	130	631	818	1579

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Consejería de Educación y Cultura (2020)

#### **4. Discusión y conclusiones**

La tasa de abandono educativo temprano ha alcanzado en la Región de Murcia el nivel más bajo desde que se publica esta información. En el año 2009 se situaba en un 36,8%, lo que ha supuesto una reducción de casi la mitad considerando los datos EPA para el tercer trimestre del 2020. Estos datos



podrían ser fruto de un incremento en la tasa de desempleados para la población menor de 25 años, una vuelta a las aulas ante la falta de expectativas positivas en la búsqueda de un empleo. Sin embargo, los datos de la EPA descartan esta explicación puesto que la Región de Murcia registraba una acusada disminución del paro en esa franja de edad hasta el primer trimestre del 2020.

Uno de los factores que puede estar incidiendo en la reducción del abandono y el fracaso escolar es una buena correlación entre la oferta educativa, sobre todo en FPB y GM, y las necesidades que demanda el mercado laboral de cada comunidad autónoma y cada municipio. En la Región de Murcia la FPB ha experimentado un incremento del 37,5% de alumnado desde el curso 2015-2016. Por tanto, parece determinante conseguir una oferta de FP diversificada y ajustada a los sectores económicos de cada comarca. Se trataría de poder ofrecer una respuesta educativa menos academicista y más orientada al aprendizaje de un oficio sin olvidar que uno de sus objetivos es adquirir o completar las competencias del aprendizaje permanente.

La FPB parece estar ofreciendo un itinerario formativo que se adecue mejor a los intereses y motivaciones de aquellas personas que en su paso por la ESO no han encontrado su espacio académico y buscan una formación orientada a la búsqueda de una vocación profesional que a su vez provoque un desarrollo personal íntegro. Estas acciones no solo buscan la continuidad en el sistema educativo, que también, sino un objetivo de mayor calado como es ofrecer a las personas, mayores posibilidades de desarrollo e inclusión social, esta finalidad es recogida dentro las políticas educativas de la Unión Europea (2014), en sus objetivos de desarrollo sostenible 2030. Se trataría de imbricar políticas sociales y económicas con las educativas (Sanmartín, Prat, Rodríguez, Rubio y Jover, 2016; González, 2015). Por tanto, llegar a esta meta no es posible únicamente y de forma aislada desde las instituciones en materia de educación, debe ser el propósito para un estado en su conjunto. El abandono educativo temprano o la falta de cualificación es un problema estructural que requiere políticas globales.

Para Amor (2019a), las empresas son una pieza fundamental en esta lucha, no solo colaborando en la realización del módulo de Formación en Centros de trabajo, sino por responsabilidad y compromiso social. El fracaso educativo,

tarde o temprano afectará al tejido empresarial, la baja cualificación profesional y formación académica repercutirá en las perspectivas de crecimiento de una empresa. Como señalábamos anteriormente, las causas del abandono y el fracaso escolar son de diversa índole, pero las posibilidades de conseguir un empleo, incluso si es a tiempo parcial, hace aumentar la motivación del alumnado y reducir las cifras de abandono.

En este sentido, España posee un elevado nivel de titulados en educación superior y un déficit en cualificaciones intermedias (técnicos), lo que está ocasionando un aumento en la sobrecualificación de los empleados (Martín, 2016; Tardivo, Díaz y Suárez-Vergne, 2019). Concretamente solo el 12% de los estudiantes españoles cursan estudios de FP, frente al 26% de la OCDE o el 30% de la Unión Europea. La sobrecualificación puede llevar a una falta de motivación en el puesto de trabajo y un descenso de la capacidad productiva.

Y dentro de la FP, el programa Dual es un modelo de formación efectivo y moderno (Pineda, Ciraso y Arnau, 2019; Rego, Barreira y Rial, 2015). Así lo reconocía la OCDE (2010) y el Consejo de Europa que en repetidas ocasiones han defendido su desarrollo en todos los países europeos. Por tanto, fomentar la FPD es uno de los objetivos de la Unión Europea y una herramienta eficaz contra el desempleo infantil. Países con una larga experiencia en FPD como Alemania, Dinamarca o Austria poseen tasas muy inferiores sobre aquellos que no la contemplan en sus sistemas educativos, además de mejorar los niveles de cualificación de los egresados (Brunet y Moral, 2016).

Según López, Peñarrubia y Tovar (2017), en el estudio publicado por el CES, los beneficios que la implantación de la FPD han tenido en la Región de Murcia son, entre otros, el aumento de la motivación de su alumnado; una mayor conexión entre empresa y centro educativo; la reducción del abandono y fracaso escolar; una mejora en la calidad del empleo generado; y por último, ha supuesto el nexo de unión entre la FP reglada y para el empleo (Echeverría y Martínez, 2018).

Por tanto, la FP debe ser un eje estratégico en las políticas educativas y de formación para el empleo a nivel nacional, ya que gran parte de los futuros perfiles profesionales, muchos de ellos desconocidos en la actualidad requerirán a técnicos y técnicos superiores, sobre todo titulados en GM, frente a un tercio GS. Para conseguir este cambio en el paradigma educativo hay que

seguir haciendo de la FP una enseñanza atractiva y motivante para el alumnado y familias, pero también para el profesorado. La actualización curricular de los módulos profesionales y la formación de vanguardia para los docentes debieran ser una máxima para lograr responder a las cambiantes demandas de los mercados laborales.

Queda un camino nada fácil por recorrer si queremos conseguir un sistema educativo que de verdad apueste por la inclusión sociolaboral de todos sus alumnos.

### Referencias bibliográficas

- Adecco (2019). *Informe Infoempleo sobre Empleabilidad y Formación Profesional*. Madrid.
- Adecco (2020). *Informe Infoempleo sobre Empleabilidad y Formación Profesional*. Madrid.
- Amor, E. (2019a). El papel de las empresas en la lucha contra el abandono escolar. Recuperado de <https://www.educaweb.com>
- Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Revista Teoría de la Educación*, 24(2), 83-106.
- Beck, Ulrich (2005). La revuelta de los superfluos. *El País*, 27 de noviembre. Madrid. Pp. 15.
- Brunet, I. y Moral, D. (2016). La formación profesional en la Unión Europea. Nuevas claves para su interpretación. *Revista Internacional de organizaciones*, 17, 65-97.
- Echetita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Re- vista Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeverría, B. A. y Martínez, P. (2019b). Revolución 4.0. Competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación y Docencia Universitaria*. 12(2), 4-34.
- Escarbajal, A. y Navarro, J. (2018). Evolución del abandono escolar en el alumnado extranjero y de origen inmigrante en la Región de Murcia: un estudio enmarcado en los objetivos educativos del 'Horizonte 2020'. *IJNE: International Journal of New Education*, 1(1), 98-119.
- Escarbajal, A., Izquierdo, T. (2013). Percepciones psicosociales de la exclusión que determinan la inclusión sociolaboral. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(1), 13-21.
- Escarbajal, A., Izquierdo, T., y Abenza, B. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 121-139.
- Faci, F. M. (2014). El abandono escolar prematuro en España. Recuperado el 7-12-2018 de <http://ww.adide.org>.
- Folch, M. J. (2018). *Características e implantación de la formación profesional dual: Un análisis comparativo*. TFM. Universidad Jaume I.

- González, M. T. (Coord.)(2015). *La vulnerabilidad escolar y los programas de cualificación profesional inicial. Apuntes para la formación profesional básica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Hernández Pina, F. y Maquilón, J. J. (2015). El proceso de investigación científica. En F. Hernández Pina., J. J. Maquilón Sánchez., J. D. C. Sáez de Tejada. y T. Izquierdo Rus (Eds.), *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctoral* (pp. 1-34). Murcia: Compobell.
- Hernández, F. & Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Coord.), *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa* (pp. 110-126). Madrid: Dykinson.
- Instituto Nacional de Estadística (2020). Encuesta de Población Activa. En [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595). Consultado el 16 de noviembre de 2020.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2020). *Causas de abandono temprano y la formación en España*. Madrid: Mimeo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, de 4 de mayo de 2006, núm. 106.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295.
- López, A., Peñarrubia, D. y Tovar, M. (2017). *La Formación Profesional Dual en la Región de Murcia*. Murcia: CESRM.
- Martín, J. (2016). Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 141-168.
- MEFP (2020). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid: Secretaría General Técnica. En <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2017-18.html>. Consultado el 20 de octubre de 2020.
- Pineda, P., Ciraso, A. y Arnau, L. (2019). La FP Dual desde la perspectiva del profesorado: Elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XXI*, 22(1), 15-43.
- 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. BOE, de 5 de marzo de 2014, núm. 55.
- Sanmartín, A., Prat, C., Rodríguez, M. A., Rubio, A. y Jover, G. (2016). *La educación en España: el Horizonte 2020*. Madrid: Acción Magistral, FAD, UNESCO y BBVA.
- Tardivo, G, Díaz, E. y Suárez-Vergne, A. (2019). La nueva imagen de la FP entre los jóvenes universitarios madrileños en el área de Ciencias Sociales, Comunicación y Ciencias de la Educación. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 8(1), 25-50.

**El empoderamiento de la mujer a través del emprendimiento: un análisis de políticas sociales y medidas para su fomento**

---

**Women's empowerment through entrepreneurship: an analysis of social policies and measures for its promotion**

**Sofía Louise Martínez-Martínez**

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Universidad de Málaga

*sofia.martinez@uma.es*

**Mario Millán-Franco**

Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo,

Universidad de Málaga

*mmillan@uma.es*

**Resumen**

En la actualidad, en un escenario mundial caracterizado por la crisis económica y la desigualdad social, el emprendimiento se constituye como una herramienta de especial relevancia para la inclusión sociolaboral. En este sentido, se observa un sesgo de género que se traduce en tasas emprendedoras femeninas más reducidas. A través del Análisis de Contenido, desde una perspectiva cualitativa, se desarrolla un análisis de las medidas y políticas sociales de fomento del emprendimiento de la mujer en España. Concretamente, se explora el papel transversal, implícito y explícito, del empoderamiento de la mujer en dichas iniciativas. A día de hoy, todavía son diversos los retos que implica el empoderamiento femenino, habiéndose explicitado que el emprendimiento es una estrategia de inclusión sociolaboral con grandes garantías de éxito, en donde los/as profesionales de la intervención social (v.g. trabajadores/as sociales, sociólogos/as) deberían tener un mayor protagonismo. Se concluye la necesidad de vincular de manera más explícita el empoderamiento y el emprendimiento femenino en las medidas y políticas sociales referentes al territorio español.

**Abstract**

Today, in a world scenario characterized by economic crisis and social inequality, entrepreneurship is an instrument of special relevance for social and

labor inclusion. In this sense, a gender bias can be observed that translates into lower female entrepreneurship rates. Through a Content Analysis, from a qualitative perspective, a study of the social measures and policies to promote women's entrepreneurship in Spain is developed. Specifically, it explores the transversal, implicit and explicit, role of the empowerment of women in these initiatives. Today, there are still several challenges related to the empowerment of women. Entrepreneurship is a strategy of social and labor inclusion with great guarantees of success, where professionals of social intervention (e.g., social workers, sociologists) should have a greater role. It is concluded that there is a need to link more explicitly empowerment with women entrepreneurship in social measures and policies in Spain.

### **Empoderamiento, emprendimiento, género, inclusión sociolaboral, políticas sociales**

### **Empowerment, entrepreneurship, gender, socio-labour inclusion, social policies**

#### **1. Introducción**

En palabras de Ortiz (2017) en la actualidad, a nivel mundial, en un escenario protagonizado por la crisis económica y la desigualdad social, el emprendimiento se constituye como un instrumento de especial protagonismo para la inclusión sociolaboral. En este sentido, se observa un sesgo de género que influye en la actividad emprendedora, arrojando tasas menores de creación empresarial femenina. Dicho esto, el emprendimiento y el empoderamiento femenino adquieren una importancia cada vez mayor, considerándose una forma de independencia, de inclusión sociolaboral y de lucha contra las condiciones de desigualdad del colectivo (Castillo, Ordóñez, Erazo y Cabrera, 2020). Así, diversas investigaciones han evidenciado las consecuencias positivas del emprendimiento sobre la autonomía, la inclusión, la resiliencia y el empoderamiento de las mujeres (Mora, Meli y Astete, 2018).

Según Vega y Bermúdez (2019) la noción de empoderamiento se popularizó en la Conferencia Mundial de la Mujer en Nairobi en 1985. Concretamente, el término se vincula al protagonismo femenino en los procesos de cambio, enfatizando la capacidad y flexibilidad individual de las mujeres para alcanzar la independencia económica y negociar el poder en los hogares. Actualmente, el

concepto de empoderamiento se aplica en el ámbito de políticas de género, desarrollo internacional e intervención social, tanto por agentes sociales y organismos internacionales como por movimientos sociales (Flores-Anchundia, Pinargote-Cedeño y Valdéz-Pérez, 2019). En palabras de Castillo et al. (2020): “las investigaciones se han dedicado a reconocer las diferencias entre los emprendimientos de mujeres pero pocos (...) se han enfatizado en entender cuáles son necesidades reales de las mujeres como ser psicológico y social” (p. 48). Lo anterior, lejos de ser una cuestión baladí, refleja la importancia de las competencias emprendedoras, entre las que, entre otras, destacan la resiliencia, la creatividad, la tenacidad y la flexibilidad.

Cada vez los gobiernos se interesan más en generar mecanismos que promueven el desarrollo de empresas lideradas o participadas por mujeres, impulsando la generación de medidas y programas de capacitación y asesoramiento (Hablich, Bermúdez y Espinoza, 2018). De la misma forma, en la línea de Mora et al. (2018) el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM) tiene como meta empoderar a las mujeres a través de alternativas viables y sostenibles para la erradicación de la pobreza (v.g. emprendimiento). Así, el emprendimiento ha ganado relevancia en las últimas décadas como vía alternativa de generación de ingresos y construcción de dinámicas productivas, desempeñando, a su vez, un rol fundamental en la redefinición del género (Santander-Astorga, Fernández-Robin y Yáñez-Martínez, 2016).

En palabras de Ortiz (2017): “La actividad emprendedora se ve condicionada por diversos aspectos de carácter “formal” (esto es, objetivos e infraestructurales) e “informal” (ligados a la personalidad de la emprendedora o a los factores socioculturales, entre los que se encuentra el género)” (p. 119). En la línea de Mora, Fernández y Ortega (2016) por medio del emprendimiento las mujeres se insertan en un proceso de construcción de un posicionamiento como actoras sociales, lo que se define como el proceso de “ejercer el poder con”. Las iniciativas de emprendimiento se constituyen como una oportunidad para brindarse apoyo mutuo, compartir experiencias y generar expectativas sobre sus iniciativas productivas. En este sentido, es clave proporcionar formaciones e implementar actividades que promuevan el emprendimiento para

aquellas mujeres que deseen construir su propia empresa (Andrades, Palacio y Blanco-Ariza, 2019). Así, tal y como se ha señalado, se debe poner de relieve que el empoderamiento femenino a través del emprendimiento es clave para desarrollar habilidades y competencias en las mujeres (Andrades et al., 2019).

## **2. Metodología**

A través del Análisis de Contenido, desde una perspectiva cualitativa, se desarrolla un análisis de las medidas y políticas sociales de fomento del emprendimiento femenino en España. Concretamente, se explora el papel transversal, implícito y explícito, del empoderamiento de la mujer en dichas iniciativas. En palabras de Porta y Silva (2003) el Análisis de Contenido es un procedimiento en el que puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación, pudiendo emplearse diversas tipologías de instrumentos de compendio de datos (v.g. leyes, manuales). El Análisis de Contenido se constituye como una técnica objetiva y sistemática que trabaja con materiales representativos y que tiene como meta la obtención de conclusiones.

## **3. Resultados**

A continuación, se describen los resultados de este estudio. Concretamente, se analizan desde la perspectiva del empoderamiento las medidas y políticas actuales de fomento del emprendimiento de la mujer en el territorio español.

En primer lugar, en palabras de Alameda (2018), se debe destacar que entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (número 8 -“Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos”-) se establecen alcances para el emprendimiento femenino y el trabajo autónomo. De la misma forma, según Blázquez (2018), entre las medidas para conseguir las metas indicadas en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 5, -Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas-, se promueven reformas que concedan a las mujeres igualdad de acceso a los recursos económicos, así como la promoción de leyes que garanticen el empoderamiento y la igualdad de género. Incluso, entre las propias metas del objetivo 5, se encuentran tanto “Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres” como



“Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles” (Naciones Unidas, 2020).

En la línea de García (2018), el empoderamiento femenino es uno de los objetivos fundamentales de las Naciones Unidas, recogidos en la propia Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, tratado internacional adoptado en 1979. En este sentido, el empoderamiento a través del emprendimiento debe situarse entre las prioridades de los gobiernos para derrumbar las desigualdades por razón de género a través de la creación y el desarrollo de empresas lideradas por mujeres. Así, continuando con García (2018): “En economías avanzadas como las europeas no son los impedimentos legales los que cercenan el emprendimiento femenino como tampoco lo son los educativos. El mayor impedimento es la baja percepción de la capacidad propia...” (pp. 134-135). Del análisis de contenido en torno a la inclusión de la noción del empoderamiento vinculado al emprendimiento femenino en los Objetivos de Desarrollo Sostenible se evidencia que, si bien se hace alusión a ambos términos, no se explicita abiertamente la vinculación directa entre dichos conceptos.

En segunda instancia, en la línea de Fuentes, Díaz, Ruiz, Bojica y Ruiz (2020), en el contexto del Informe GEM España 2019-2020, a través de la inclusión de la igualdad de género en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas se ha potenciado el interés por el emprendimiento femenino. Así, señalan que posicionar a la mujer en un lugar relevante dentro de la actividad empresarial es un asunto de ética y justicia social. Entre sus recomendaciones sobre políticas y apoyo al emprendimiento de la mujer de manera implícita se encuentran aspectos vinculados al empoderamiento femenino. En este sentido, desarrollan críticas a las “tradicionales” medidas y políticas de apoyo al emprendimiento femenino. En primer lugar, apuntan a que históricamente gran parte de las recomendaciones han estado enfocadas al crecimiento económico y no al bienestar de las mujeres, que debe constituirse como el fin último de las políticas con una agenda feminista. En segundo término, estos autores apuntan que las recomendaciones generalmente son

vagas y se enfocan en identificar ciertas deficiencias competenciales, por lo que se aísla, individualiza o personaliza cualquier problema evidenciado. En tercera instancia, a pesar de que estas recomendaciones son útiles para la definición de políticas y medidas, la inmensa mayoría de las recomendaciones se efectúan sobre los componentes *soft* del ecosistema empresarial (v.g. educación, formación). También, suelen destacarse los déficits percibidos en las mujeres, consolidando su posicionamiento secundario en el ecosistema y apoyando el argumento de que son estas las que necesitan mejorar. Así, esto último puede llegar a entenderse como un elemento contraproducente en términos de empoderamiento femenino vinculado al emprendimiento.

Continuando con Fuentes et al. (2020), destacan algunas recomendaciones en determinados ámbitos. En primer lugar, a nivel del mercado laboral es fundamental que las mujeres participen en la misma proporción que los hombres en la población ocupada, que se llegue a la paridad de salarios y que exista representación equilibrada en los puestos de responsabilidad y en la toma de decisiones, ya que esto, además de mejorar las condiciones laborales promueve el espíritu y la iniciativa emprendedora femenina. No obstante, la mayor incidencia del emprendimiento por necesidad entre las mujeres evidencia que no se debe estimular únicamente la iniciativa emprendedora, sino que también se deben establecer medidas orientadas a generar oportunidades emprendedoras de calidad. En segundo término, a nivel cultural se ha apreciado que el estigma del fracaso disuade a las emprendedoras de volver a emprender. El apoyo público puede modular las percepciones de la sociedad sobre el fracaso empresarial y evidenciarlo como una parte normal de la experimentación empresarial. En última instancia, en el ámbito institucional se aprecia que hay más casos de emprendimientos de mujeres cuando los ecosistemas empresariales tienen barreras de entrada bajas, una infraestructura legal y comercial mínima y políticas sociales de apoyo al emprendimiento. Del Análisis de Contenido del Informe GEM España 2019-2020 se concluye la importancia de potenciar elementos íntimamente asociados al empoderamiento (v.g. representación equilibrada en los puestos de responsabilidad en la toma de decisiones, bienestar de las mujeres) que a su vez tienen una gran trascendencia en la creación empresarial femenina.

En tercer término, la Ley de Cantabria 2/2019 de 7 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres hace alusiones directas al empoderamiento en diversos artículos. En el precepto legal tercero señala que entre sus principios generales se encuentra “El empoderamiento de las mujeres y su participación en todas las políticas y acciones públicas, así como la eliminación de roles sociales y de estereotipos de género”. En el artículo 5 apunta que la Administración de la Comunidad Autónoma de Cantabria desarrollará sus competencias en materia de promoción, coordinación y ejecución de la igualdad de género. Así, entre sus funciones se encuentra el desarrollo de programas dirigidos al empoderamiento personal, social y colectivo de las mujeres. En el artículo 7 se señala que la Dirección General competente en materia de igualdad de género será el órgano coordinador de las políticas de transversalidad de género y de las políticas de acción positiva a favor de las mujeres. Entre sus funciones se incluirá la promoción del empoderamiento personal, social y colectivo de las mujeres y el impulso y fortalecimiento del movimiento asociativo de mujeres; favoreciendo sus actividades y su participación y colaboración en el ámbito público.

Continuando con la Ley de Cantabria 2/2019 de 7 de marzo, en el artículo 127 sobre la igualdad de género en el desarrollo rural, se recoge que las Administraciones Públicas de Cantabria, en el ámbito de sus competencias, fomentarán el asociacionismo femenino y el empoderamiento de las mujeres como motor de cambio social y de transformación del medio rural. En el artículo 136, en relación a la igualdad en los medios de titularidad privada, se indica que las Administraciones Públicas de Cantabria deberán promover una presencia equilibrada de hombres y mujeres en sus programaciones, facilitando la difusión de actividades políticas, sociales y culturales promovidas o dirigidas a mujeres, así como aquellas que favorezcan su empoderamiento. De la misma forma, en el artículo 55 sobre el fomento del emprendimiento femenino se señala que las Consejerías competentes en materia de trabajo, empleo y desarrollo industrial y empresarial, en el marco de las actuaciones dirigidas al fomento del emprendimiento y del empleo autónomo, pondrán en marcha medidas de acción positiva a favor de las mujeres. Estas estarán relacionadas con los siguientes aspectos: a) Formación empresarial, b) Ayudas económicas para la creación de empresa o para el autoempleo, c) Servicios de

asesoramiento empresarial, d) Servicios de tutoría en la creación y mejora de empresa, e) Apoyo a la constitución de redes empresariales y f) Fomento de la participación en los canales de promoción, publicidad y comercialización de servicios y productos. Dicho esto, del Análisis de Contenido de este documento se concluye que, si bien la Ley de Cantabria 2/2019 de 7 de marzo hace mención directa al empoderamiento en diversos artículos y una vez al emprendimiento femenino en su artículo 55, no se reflejan alusiones específicas al necesario vínculo entre empoderamiento y emprendimiento femenino.

En cuarto lugar, se señala la publicación y difusión del manual de buenas prácticas “Emprendimiento con perspectiva de género” (Bizkaia-Diputación Foral, 2017) como una medida en sí misma. En este documento se hace mención directa al empoderamiento vinculado al emprendimiento femenino en diversas ocasiones. En este sentido, los datos de Bizkaia evidencian que el empoderamiento de las mujeres fortalece su autopercepción y la confianza en sus propias competencias y conocimientos para emprender. De la misma forma, se apunta que entre las necesidades existentes en torno a la brecha de género se sitúa la superación de la asignación tradicional de roles. Así, actuaciones vinculadas al empoderamiento, al fomento del emprendimiento, a la independencia y a la autonomía de las mujeres potencian la seguridad y la sensación de apoyo que ellas mismas perciben de su entorno en el momento de emprender. Además, el desarrollo de procesos de empoderamiento facilita el impulso de aspectos como la capacidad de iniciativa, el liderazgo y la autoestima laboral. Esto posibilita que las mujeres mejoren su percepción competencial tanto para la toma de decisiones como para emprender. Se recogen los premios “Zirgari Sariak”, concedidos por la Diputación Foral de Bizkaia y BBK, que reconocen el papel de individuos, empresas y entidades en pro de la igualdad de mujeres y hombres, del empoderamiento femenino y de la corresponsabilidad. Esta iniciativa se constituye como una buena práctica ya que visibiliza los casos de éxito de medidas potenciadoras de la igualdad, del cambio de valores y del empoderamiento de la mujer. También se destaca el programa ANDREkintzailea, organizado por Bilbao Metròpoli 30 (BM-30) y Diputación Foral de Bizkaia, una iniciativa de acompañamiento, formación e impulso de la creatividad de mujeres emprendedoras, que ya han puesto en

marcha sus negocios, por medio de la ejecución de actividades individuales y grupales (v.g. empoderamiento personal y empresarial). Se considera una buena práctica porque garantiza el empoderamiento de emprendedoras y empresarias.

Continuando con el manual de buenas prácticas “Emprendimiento con perspectiva de género” (Bizkaia-Diputación Foral, 2017), el programa Enpresan Bardin, organizado por la Confederación Empresarial de Bizkaia (CEBEK) y la Diputación Foral de Bizkaia, se instaure como una herramienta transversal en el proceso emprendedor que propicia el empoderamiento de empresarias y directivas. En este sentido, es una buena práctica porque incluye la transversalidad de género en la organización y el diseño de sus acciones. El programa Lidera, organizado por la Asociación de Mujeres Empresarias y Directivas (AED) y la Diputación Foral de Bizkaia, promueve y refuerza el liderazgo empresarial de las mujeres en Bizkaia, a través de la integración de una perspectiva de género en el diseño y puesta en marcha de acciones de desarrollo de conocimientos, competencias y experiencias en el contexto de la gestión empresarial y organizacional (v.g. proveer herramientas de gestión empresarial, empoderamiento, resiliencia, liderazgo). En última instancia, el programa de Coaching directivo para mujeres emprendedoras, organizado por Bilbao Ekintza, se constituye como un servicio individualizado de 10 sesiones de Coaching enfocadas a proporcionar conocimiento y apoyo en el desarrollo de habilidades y competencias de liderazgo para el avance exitoso del proceso emprendedor. Esta iniciativa potencia el empoderamiento de las emprendedoras y la minimización de los estereotipos de género. Del Análisis de Contenido del manual de buenas prácticas “Emprendimiento con perspectiva de género” se concluye que este incorpora de manera directa y explícita el binomio empoderamiento-emprendimiento femenino.

En quinto y último término, el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2020) del Ministerio de Igualdad del Gobierno de España, recoge entre sus áreas temáticas el emprendimiento. Concretamente, incluye el Programa de Apoyo Empresarial a las Mujeres (PAEM), el Programa Desafío Mujer Rural y ayudas a la financiación. El Programa de Apoyo Empresarial a las Mujeres (PAEM) es una iniciativa de ámbito nacional promovido por el

Instituto de la Mujer y la Cámara de Comercio de España con la cofinanciación del Fondo Social Europeo. Su meta es prestar asesoramiento empresarial a mujeres con una idea o proyecto de negocio o con un plan de modernización y ampliación de una empresa ya creada. Desde este programa, entre otros servicios, se ofrece: Información, asesoramiento y orientación empresarial; Desarrollo de una estrategia de sensibilización y animación para emprender; Apoyo a la creación y consolidación de redes europeas y nacionales. Este programa también posibilita el acceso al proyecto “W&W Sabiduría de Mujer”, que pone en relación a mujeres de prestigio con experiencias de éxito (mentoras) con emprendedoras que precisen su apoyo (mentorizadas), posibilitando la participación en un foro de cooperación e intercambio de experiencias. El Programa Desafío Mujer Rural acompaña a la mujer en las distintas fases de su proyecto emprendedor y le facilita soporte técnico e información sobre el acceso a líneas de financiación, especialmente en sectores innovadores asociados a las tecnologías y relacionados con la comercialización. El programa oferta intervenciones en diferentes ámbitos: Formación (v.g. talleres online gratuitos sobre ideación innovadora de negocios); Coaching, para promover que las mujeres visualicen sus fortalezas y su potencial; Mentoring, a través del acceso gratuito a un equipo de mentoras y mentores que ofrecen apoyo para desarrollar y mejorar el plan de negocio y Tienda online, que ofrece apoyo gratuito para la creación de un espacio de venta propio que posibilite acceder a un público mayor. En lo referente a las Ayudas a la Financiación, esta iniciativa posibilita acceder a una micro financiación de hasta 25.000 euros a las mujeres que están considerando crear su propia empresa o consolidar una ya creada. Concretamente, no se precisan avales de terceros de las beneficiarias del Programa para obtener los microcréditos y estos se conceden con unas condiciones beneficiosas. A partir del Análisis de Contenido en torno a estas iniciativas del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades del Ministerio de Igualdad del Gobierno de España, se evidencia el vínculo entre las iniciativas de empoderamiento (v.g. Coaching, Mentoring) y el emprendimiento femenino.

#### **4. Discusión y conclusiones**

Este estudio ha arrojado luz a cuestiones relevantes en torno al

empoderamiento y el emprendimiento femenino en España. En la línea de Fuentes et al. (2020), aunque en los últimos años España ha evidenciado un crecimiento notable de la participación de las mujeres en iniciativas emprendedoras, este no se está viendo asociado a una mayor participación de las mismas en condiciones de igualdad en comparación con los hombres. De la misma forma, se evidencia como el emprendimiento se constituye como un fenómeno multicausal y complejo, en donde no se debe obviar la perspectiva de género (Ortiz, 2017). A día de hoy todavía son diversos los retos que implica el empoderamiento femenino, habiéndose explicitado que el emprendimiento es una estrategia de inclusión sociolaboral con grandes garantías de éxito, en donde los/as profesionales de la intervención social (v.g. trabajadores/as sociales, sociólogos/as) deberían tener un mayor protagonismo (Flores-Anchundia et al., 2019; Thomas y Jose, 2020).

Se ha manifestado como los gobiernos tratan de promover el desarrollo de emprendimientos femeninos, generando políticas gubernamentales que incentivan la creación de negocios liderados por mujeres (Hablich et al., 2018). Aún hay barreras de género (v.g. diferencias en la distribución de las cargas familiares, desigualdad en el acceso a financiación) que demandan seguir implementando medidas y políticas que fomenten la igualdad de oportunidades. El empoderamiento femenino, a través del emprendimiento, se conforma como una iniciativa eficiente y efectiva para transformar las estructuras que afianzan la discriminación de género. En este sentido, se debe capacitar a las mujeres para que adquieran competencias emprendedoras útiles para su desarrollo personal y profesional y, por tanto, para su integración sociolaboral (v.g. resiliencia, persistencia) (Flores-Anchundia et al., 2019). A partir del Análisis de Contenido desarrollado en torno a las medidas y políticas sociales de fomento del emprendimiento de la mujer en España se ha evidenciado que el vínculo entre empoderamiento y emprendimiento femenino es diverso, más o menos intenso y explícito, en función de los materiales que sean analizados. En este sentido, se aboga para que de manera general las políticas sociales, las leyes, los programas, las plataformas online de las entidades especializadas, etc. vinculen de forma directa al necesario binomio empoderamiento-emprendimiento femenino.

En conclusión, en la línea de Santander-Astorga et al. (2016), se corrobora la necesidad de seguir empoderando a las mujeres que deciden emprender, siendo fundamental generar políticas de acción realistas que permitan la reducción de la brecha de género. Así, se considera clave involucrar a la mujer en el diseño de políticas sociales orientadas al empoderamiento a través del emprendimiento femenino. De la misma forma, se defiende que la participación de las mujeres en iniciativas emprendedoras potencia el desarrollo personal y social y la inclusión sociolaboral de las mismas (Mora et al., 2016). En última instancia, tal y como se ha evidenciado, se concluye la necesidad de vincular de manera más explícita al empoderamiento y el emprendimiento femenino en las medidas y políticas sociales referentes al territorio español.

### Referencias bibliográficas

- Alameda, M. T. (2018). Trabajo autónomo decente de la mujer. En E. M. Blázquez (Dir.), *Los ODS Como Punto de Partida Para El Fomento de La Calidad Del Empleo Femenino* (pp. 93-130). Madrid: Editorial Dykinson.
- Andrades, N. L., Palacio, A. K. P. y Blanco-Ariza, A. B. (2019). Empoderamiento femenino e igualdad de género en las organizaciones. *Liderazgo Estratégico*, 9(1), 140-148.
- Bizkaia-Diputación Foral (2017). *Emprendimiento con perspectiva de género: manual de buenas prácticas*. Bizkaia: Diputación Foral.
- Blázquez, E. M. (2018). Seguridad Social y discriminación intersectorial: la edad y la discapacidad desde la perspectiva de género. En E. M. Blázquez (Dir.), *Los ODS Como Punto de Partida Para El Fomento de La Calidad Del Empleo Femenino* (pp. 71-91). Madrid: Editorial Dykinson.
- Castillo, A. M., Ordóñez, D., Erazo, L. y Cabrera, J. (2020). Emprendimiento Rural, una aproximación desde el Empoderamiento Femenino. *Empresarial*, 14(1), 38-51. <https://doi.org/10.23878/empr.v14i1.178>
- Instituto de la Mujer y para la igualdad de Oportunidades (2020). Ministerio de Igualdad del, Gobierno de España. Recuperado de: <https://www.inmujer.gob.es/>
- Flores-Anchundia, N. P., Pinargote-Cedeño, K. Y. y Valdéz-Pérez, D. (2019). Empoderamiento de la mujer ecuatoriana en el ámbito de las micro-finanzas. *Polo del Conocimiento*, 4(11), 198-220. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v4i11.1181>
- Fuentes, M., Díaz, C., Ruiz, M., Bojica, A. M. y Ruiz, J. M. (2020). Mujeres emprendedoras en España: tendencias y retos. En I. Peña-Legazkue, M. Guerrero, J. L. González-Pernía y J. Montero (Coords.), *Informe GEM España 2019-2020* (pp. 117-132). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- García, M. (2018). Fomentando la formalización del emprendimiento femenino con un registro electrónico de empresas y una entidad de responsabilidad limitada simplificada. En E. M. Blázquez (Dir.), *Los ODS*



- Como Punto de Partida Para El Fomento de La Calidad Del Empleo Femenino* (pp. 131-173). Madrid: Editorial Dykinson.
- Hablich, F., Bermúdez, C. y Espinoza, E. (2018). Determinantes de la actividad emprendedora en la mujer de Hispanoamérica. *Universidad y Sociedad*, 10(5), 106-112.
- Ley de Cantabria 2/2019, de 7 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. BOC núm. Ext 5 de 8 de marzo de 2019 y BOE núm. 76 de 29 de marzo de 2019. Recuperado de: [https://noticias.juridicas.com/base\\_datos/CCAA/641123-ley-2-2019-de-7-mar-ca-cantabria-para-la-igualdad-efectiva-entre-hombres.html#a55](https://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/641123-ley-2-2019-de-7-mar-ca-cantabria-para-la-igualdad-efectiva-entre-hombres.html#a55)
- Mora, G. M., Fernández, M. C. y Ortega, S. V. (2016). Asociacionismo productivo y empoderamiento de mujeres rurales: Madres multiactivas, socias y mujeres campesinas. *CUHSO · Cultura - Hombre - Sociedad*, 26(1), 133-160. <http://dx.doi.org/10.7770/cuhso-V26N1-art1055>
- Mora, G., Meli, D. y Astete, P. (2018). Empoderamiento y demanda de autogestión. Estudio comparativo de emprendimientos de mujeres indígenas. *Sophia Austral*, 21, 43-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052018000100043>
- Naciones Unidas (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Ortiz, P. (2017). El discurso sobre el emprendimiento de la mujer desde una perspectiva de género. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 140, 115-129. <http://doi.org/10.15178/va.2017.140.115-129>
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. <http://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/index.php/adiv/article/viewFile/3211/1792>
- Santander-Astorga, P., Fernández-Robin, C. y Yáñez-Martínez, D. (2016). Motivaciones y condicionantes contextuales en el emprendimiento liderado por mujeres chilenas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 22(2), 63-77.
- Thomas, P. V. y Jose, S. (2020). Engaging and promoting young women's entrepreneurship: A challenge to social work. *International Social Work*, 63(1), 69-75. <https://doi.org/10.1177/0020872818783243>
- Vega, C. y Bermúdez, H. F. (2019). Informalidad, emprendimiento y empoderamiento femenino. Economía popular y paradojas de la venta directa en el sur de Quito (Ecuador). *Revista de Antropología Social*, 28(2), 345-370. <https://dx.doi.org/10.5209/raso.65618>

## Los retos educativos en la Región de Murcia ante la pandemia Covid-19

### Educational challenges in the Murcia Region in the face of the Covid-19 pandemic

**Javier Abellán Rubio**

javier.abellanr@um.es

Universidad de Murcia

#### **Resumen**

La pandemia Covid-19 está dando lugar a un conjunto de situaciones problemáticas en todos los niveles educativos que dificultan la consecución de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y accesibles para todos. Asimismo, la inclusión de todo el alumnado en las experiencias educativas es ahora uno de los mayores retos que los sistemas educativos deben afrontar, que debe venir determinada por la colaboración de toda la comunidad educativa y por el derribe de la brecha digital existente.

Este estudio, en el que han participado 38 docentes de educación primaria, secundaria y formación profesional, tiene como objetivo identificar los principales retos que plantea la pandemia Covid-19 en los diferentes niveles educativos de la Región de Murcia.

El instrumento utilizado ha sido el cuestionario *DIFPRORET*, concretamente dos dimensiones del mismo, creado por el grupo de investigación EduInnovagogía© (HUM-91) de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España) y por el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Atacama (Chile).

Los resultados han evidenciado que existen desafíos en la inclusión educativa de todo el alumnado; en la formación digital del profesorado y las familias; en la organización de los aprendizajes y del trabajo; en la concienciación y predisposición de las familias hacia la educación; y, de igual modo, en la motivación y en las carencias socio-afectivas que el distanciamiento social está ocasionando en los contextos educativos.

#### **Abstract**

The Covid-19 pandemic is giving rise to a set of problematic situations at all educational levels that make it difficult to achieve meaningful and accessible teaching-learning processes for all. Likewise, the inclusion of all students in

educational experiences is now one of the greatest challenges that educational systems must face, which must be determined by the collaboration of the entire educational community and by the breaking down of the existing digital divide.

This study, in which 38 primary, secondary and vocational education teachers participated, aims to identify the main challenges posed by the Covid-19 pandemic at the different educational levels in the Region of Murcia.

The instrument used was the DIFPRORET questionnaire, specifically two dimensions of it, created by the research group EduInnovagogía© (HUM-91) of the University Pablo de Olavide (Seville, Spain) and by the Institute of Research in Social Sciences and Education of the University of Atacama (Chile).

The results have shown that there are challenges in the educational inclusion of all students; in the digital training of teachers and families; in the organization of learning and work; in the awareness and predisposition of families towards education; and, likewise, in the motivation and socio-affective deficiencies that social distancing is causing in educational contexts.

### **Palabras clave**

Covid-19; Retos educativos; Educación mediada por tecnologías; Transformación educativa.

### **Keywords**

Covid-19; Educational Challenges; Technology Mediated Education; Educational Transformation.

## **1.- Introducción teórica**

El 14 de marzo se decretó en España el estado de alarma debido a la pandemia Covid-19, con una serie de medidas de confinamiento que aún persisten y que han provocado el replanteamiento de experiencias de aprendizaje para la seguridad de todos los ciudadanos en la lucha contra la pandemia (García, Abella, Corell y Grande, 2020).

Esta redefinición de los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha visto determinada por el diseño de nuevos entornos didácticos que, principalmente, giran en torno a plataformas tecnológicas para conectar la educación desde la distancia (Peña, Vaillant, Soler, Bring y Domínguez, 2020).

No obstante, las desigualdades existentes en la accesibilidad y la utilización de recursos tecnológicos parece uno de los principales desafíos que la pandemia

está dejando tras de sí a nivel educativo, no solo por la falta de herramientas tecnológicas, sino también por los contextos sociales, familiares y personales en las que cada uno habita (Burgos, Vázquez, López y Adaos, 2020; Sánchez et al., 2020).

Acorde a lo aportado, un estudio llevado a cabo por Rodicio-García, Ríos, Mosquera-González y Penado (2020) ha evidenciado que en España uno de cada tres discentes, aun disponiendo de algún medio informático en casa, no cuenta con los recursos necesarios para poder contar con un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo y significativo.

La brecha digital y la desigualdad social española, junto con la exuberante y rápida transformación con la que han tenido que lidiar los centros educativos de España está generando una gran variedad de situaciones problemáticas que han de ir solventándose a corto, medio y largo plazo, mediando durante el proceso con los impactos psicológicos, sociales y educativos que este cambio mundial está ocasionando (Sánchez et al., 2020).

### **1.1. Los retos de la educación en la pandemia Covid-19**

La virtualización de los contenidos educativos, sin variar excesivamente el formato en el que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje parece, a priori, el primer reto perceptible que la educación debe asumir y transformar en facilitador para afrontar la mejora de la educación en estas circunstancias. Gran parte del estudiantado y del profesorado se encuentra fuertemente arraigado a un solo modelo educativo: la enseñanza magistral, por lo que el traslado desde este modelo a un modelo virtual ha generado sentimientos de incertidumbre, angustia y desconfianza para ambas partes (Moreno-Correa, 2020).

Más allá del modelo educativo que impera en España, Porlán (2020) hace mención a la dificultades que supone la virtualización educativa, afirmando que las relaciones humanas y los procesos de enseñanza-aprendizaje están siendo condicionados por las pantallas, que limitan la comunicación no verbal (gestual, auditiva, corporal), el acompañamiento de los aprendizajes, la espontaneidad, el *feedback* y la empatía, acrecentando la frialdad, la descomunicación y el distanciamiento socioemocional de las personas. De esta manera, deja claramente entrever que la interacción a distancia no es capaz de cubrir las mismas necesidades socio-afectivas y educativas que el contacto directo, por

lo que pueden existir mayores posibilidades para la desmotivación y el bloqueo en los aprendizajes.

En este sentido, un estudio desarrollado por Trujillo et al. (2020) refleja que la comunidad escolar pone en su punto de mira la preocupación para que la escuela logre adecuar la enseñanza en torno a dos cuestiones prioritarias: la adecuada gestión de las emociones y la necesidad de desarrollar habilidades sociales en un periodo de restricción y distanciamiento social. Además, este estudio plantea otro reto para la escuela: promover y mantener sentimientos positivos y motivaciones hacia el aprendizaje de su alumnado.

Estos desafíos, siguiendo a autores como Gil (2009), no solo han de ser promovidos por la escuela para lograr su consecución, sino que las familias adquieren una importancia crucial tanto en el apoyo y ayuda aportada, como en las expectativas que tienen de sus hijos hacia el aprendizaje.

En otro sentido, la realidad social que estamos viviendo, está dando lugar a una transformación de los sistemas educativos y a un replanteamiento y una reestructuración de cómo se llevan a cabo los aprendizajes. De modo que, siguiendo a Limon, Talbot, & Quezada-Parker (2020), todos estos esfuerzos que están poniendo a prueba a la escuela deben ser aprovechados como una oportunidad para el futuro, en cuanto a la creación de entornos de aprendizaje creativos que logren optimizar la educación desde todas las esferas y niveles educativos.

Sin embargo, recientes investigaciones (Venera, Nicolae, Albu, Iulia, & Petre, 2020; Rodicio-García et al., 2020) están mostrando que los métodos empleados para establecer las interacciones y las evaluaciones online están siendo poco efectivas, dándose una interacción reducida y pasiva entre los distintos agentes educativos.

Además, Sánchez et al. (2020) señalan que algunos docentes pueden encargarse simultáneamente de la docencia de más de un grupo de estudiantes, lo que dificulta su tiempo para la formación, preparación y el acompañamiento de los aprendizajes individualizados de sus discentes desde la no presencialidad, así como la adaptación al cambio de modalidad y la gestión de su vida profesional y privada.

En estas circunstancias, cuando la educación online supone el único medio posible o el medio principal de enseñanza, se requiere de algún tipo de proceso

de diseño, sobre todo cuando un equipo de docentes trabajan de manera conjunta donde, mediante el uso de plataformas e instrumentos y la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se logren diseñar experiencias de aprendizaje online significativas, accesibles y adaptadas a los usuarios que han de trabajarlas (Aquino y Medina, 2020; Picardo, 2020; Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia, & Koole, 2020).

No obstante, el estudio de Burgos et al. (2020) ha dado constancia de las dificultades educativas que está generando la inadecuada gestión del tiempo para la preparación de contenidos y actividades, la adaptación de material didáctico y el acceso a los recursos por parte de las familias.

Los retos ya han comenzado y sea cual fuere el desafío que se ha de asumir, deben ser planteados con vistas de futuro, para ayudar a la educación en su optimización y progreso tras la vuelta a la normalidad; y, para ello, deberán ser debidamente implementadas en la planificación de las políticas para afrontar el Covid-19 (Argandoña, Ayón, García, Zambran y Barcia, 2020).

Acorde a todo lo aportado, esta comunicación tiene como objetivo identificar los principales retos que plantea la pandemia Covid-19 en los diferentes niveles educativos de la Región de Murcia desde la perspectiva del profesorado.

## **2. Método**

### **2.1. Diseño.**

Este estudio tiene como finalidad describir los fenómenos que ocurren en los centros educativos a nivel de resultados. Por tanto, se enmarca dentro de la investigación descriptiva no-experimental de carácter cualitativo.

### **2.2. Participantes.**

En este estudio han participado 38 docentes (n=38) pertenecientes a tres etapas educativas. El 76.3% de los docentes se encuentran en la etapa de educación primaria, el 15.8% pertenece a Secundaria y el 7.9% restante ejerce en la etapa de formación técnica/profesional. De entre los encuestados, el 63.2% pertenecen al género femenino, mientras que el 36.8% restante pertenece al género masculino.

El 100% de los participantes trabajan en un centro educativo público. Las edades de los docentes fueron organizadas entre los siguientes intervalos: 20-29 años (7.9%), 30-39 años (18.4%), 40-49 años (50,0%), 50-59 años (21.1%)

y más de 60 años (2.6%).

### **2.3. Instrumento.**

El instrumento utilizado ha sido el cuestionario *DIFPRORET* creado por el grupo de investigación EduInnovagogía© (HUM-91) de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España) y por el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Atacama (Chile). Concretamente se han empleado dos dimensiones del mismo para dar respuesta al objetivo planteado:

- Dimensión *perfil profesional*. Esta dimensión consta de cuatro ítems que responden, mediante opción múltiple, a las características socioeducativas de los participantes de la investigación.
- Dimensión *retos educativos*. Está compuesta por una pregunta abierta cuya función es conocer los desafíos que está planteando la pandemia en las acciones educativas que está llevando a cabo el profesorado.

### **2.4. Análisis de datos.**

Para el tratamiento de los datos recogidos se llevó a cabo un análisis de las respuestas mediante un proceso de codificación. Cada una de las respuestas individuales de los participantes ha sido agrupada en una o más categorías y tabuladas en un cuadro de frecuencias. A su vez, cada categoría ha sido clasificada en uno de los cinco códigos de análisis creados, correspondientes a los retos educativos que el Covid-19 está ocasionando, atendiendo al contenido de las respuestas ofrecidas por el profesorado.

El análisis de los datos ha sido realizado mediante el programa Atlas.Ti v.8.

## **3. Resultados**

Para dar respuesta al objetivo planteado, en la Tabla 1 se presenta el cuadro de frecuencias de las categorías correspondientes al ítem: *¿Cuáles son los principales retos que debemos superar para abordar la educación en periodos de confinamiento?* El total de respuestas de los 38 docentes ha sido analizado mediante un proceso de categorización en el que se han obtenido 14 categorías (véase Tabla 1).

Cada una de las categorías se corresponde con uno de los cinco códigos creados para la asociación de las respuestas ofrecidas por el profesorado, correspondientes a los desafíos que el Covid-19 está ocasionando en los

distintos centros educativos de la Región de Murcia.

El primer código denominado *Retos para lograr la inclusión educativa* está compuesto por cuatro categorías: “Dotar de conectividad y de medios tecnológicos a las familias y centros”; “Mejorar los recursos tecnológicos educativos”; “Programar una enseñanza online de calidad”; “Dar respuesta a la enseñanza con escasos medios y recursos”.

El segundo código *Retos en la formación digital* se asocia con las categorías: “Formación tecnológica a profesores y familias”; “Adaptación y preparación para el trabajo telemático”; “Superar la brecha digital”.

El tercer código *Retos organizativos* se relaciona con las siguientes categorías: “Comunicación y coordinación entre familias, docentes y alumnos”; “Organización y cumplimiento de los horarios de trabajo”; “Separación entre el trabajo y la vida privada”.

El cuarto código, entre las categorías correspondientes al código “Retos en la concienciación educativa” encontramos: “Concienciar a las familias sobre la importancia de la educación” y “Escasa predisposición de las familias ante las medidas telemáticas adoptadas”.

Finalmente, el quinto código: “Retos motivacionales y socio-afectivos” se encuentra compuesto por dos categorías: “Dificultades en la motivación del alumnado y del docente” y “La carencia de contacto con el alumno para guiar sus aprendizajes (guiar con la mano, recortar, etc)”.

Tabla 1.

*Cuadro de frecuencias de los retos que plantea el Covid-19 a nivel educativo.*

<b>Categorías</b>	<b>N.º de respuestas</b>	<b>Porcentaje de veces repetidas (%)</b>
Adaptación y preparación para el trabajo telemático	1	2
Comunicación y coordinación entre familias, docentes y alumnos	3	5.5
Concienciar a las familias sobre la importancia de la educación	1	2
Dar respuesta a la enseñanza con escasos medios y recursos	1	2
Dificultades en la motivación del alumnado y del docente	2	4
Dotar de conectividad y de medios tecnológicos a las familias y centros	10	19
Escasa predisposición de las familias ante las medidas telemáticas adoptadas	2	4



Formación tecnológica a profesorado y familias	10	18
La carencia de contacto con el alumno para guiar sus aprendizajes (guiar con la mano, recortar, etc)	2	4
Mejorar los recursos tecnológicos educativos	7	13
Organización y cumplimiento de los horarios de trabajo	3	5.5
Programar una enseñanza online de calidad	1	2
Separación entre el trabajo y la vida privada	1	2
Superar la brecha digital	9	17
	53	100

Fuente: Elaboración propia

#### 4. Discusión y conclusiones

En el estudio se observa una problemática central referida a la inclusión educativa y tecnológica de docentes y discentes para lograr procesos de enseñanza-aprendizaje que lleguen a todas las personas. Los docentes han señalado una clara preocupación por la dotación de recursos que requieren los agentes educativos para mejorar la conectividad durante el confinamiento. Estos resultados concuerdan con el estudio desarrollado por Rodicio-García et al. (2020) y Sánchez et al. (2020) donde se evidencia que muchas familias no cuentan con los recursos y la accesibilidad tecnológica necesaria para que se lleve a cabo un proceso de aprendizaje a distancia efectivo.

Por otro lado, otro de los retos educativos que se han evidenciado es la escasa formación tecnológica de profesores y familias para superar la brecha digital existente. Para lograr derribar esta barrera es necesario, como afirman Argandoña et al. (2020), que los gobiernos establezcan políticas acordes a las dificultades que están surgiendo en torno a la pandemia, dotando de ayudas y recursos a los centros educativos. Además, estos últimos, conociendo las realidades sociales de su entorno, deben ofrecer estrategias didácticas y contextos de aprendizaje adecuados y adaptados a las necesidades y características de los agentes que lo conforman (Aquino y Medina, 2020; Picardo, 2020).

El profesorado es consciente del desafío organizativo que supone ejercer una educación a distancia. Se ha divisado una clara preocupación por establecer una coordinación y diálogo entre la familia, los docentes y el alumnado para mejorar los aprendizajes. Estos resultados van en concordancia con los estudios de Venera et al. (2020) y Rodicio-García et al. (2020) donde las limitaciones en la comunicación y colaboración son causadas por la escasa

competencia digital y la brecha digital existente.

Otro de los desafíos que supone la educación a distancia dentro de los retos organizativos es la separación entre el trabajo y la vida privada y la organización y el cumplimiento de los horarios de trabajo. Los docentes son conocedores de las problemáticas educativas que se generan cuando no existe una organización temporal en la gestión, preparación y acompañamiento de los aprendizajes. Esta desorganización, en opinión de Sánchez et al. (2020) y Moreno-Correa (2020), puede venir determinada por la carga de trabajo debido al gran número de estudiantes que poseen (lo que dificulta la adaptación al cambio de modalidad educativa), los sentimientos de incertidumbre y desconfianza que esto genera y la correcta gestión de la vida profesional y privada.

De igual modo, el profesorado ha remarcado la necesidad de crear una concienciación educativa a nivel familiar para que estas colaboren con el centro y actúen en consecuencia para favorecer el aprendizaje de sus hijos (Gil, 2009).

Otro de los retos que la pandemia ha potenciado es la desmotivación tanto del alumnado como del profesorado que viene determinada por la carencia de contacto con el alumnado y los compañeros de centro y por el cambio de modalidad magistral y presencial, a la virtualidad o la semipresencialidad (Moreno-Correa, 2020). La desmotivación unida a las carencias socio-afectivas que el profesorado ha reconocido, concuerdan con las afirmaciones de Porlán (2020) quien destaca que la virtualización educativa, sumada a las limitaciones que las pantallas generan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la carencia de contacto humano tanto socioemocional como en el acompañamiento y feedback de los aprendizajes, da lugar a un mayor número de posibilidades de reducir la motivación y acrecentar el bloqueo en los aprendizajes.

Además, acorde a este hecho, Trujillo et al. (2020) sitúan como preocupaciones prioritarias dos factores que la escuela debe trabajar: la adecuada gestión de las emociones y la necesidad de desarrollar habilidades sociales, a pesar del distanciamiento social generado.

A modo de conclusión, se observa como la pandemia ha acrecentado los retos que ya se encontraban presentes en el sistema educativo español y ha

favorecido la creación nuevos desafíos. Por ello, en palabras de Argandoña et al. (2020) y Limon et al. (2020), es necesario que los retos que está planteando la pandemia sean asumidos con vistas de futuro, para mejorar los desafíos que se están presentando y favorecer la optimización de la educación a corto, medio y largo plazo.

Tras todo lo aportado, las conclusiones principales del estudio son las siguientes:

- Las familias, el alumnado y los centros educativos deben colaborar en una red de apoyo que propicie la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el diálogo, la participación y la organización.
- Se debe establecer un plan de diseño por parte de los centros educativos para paliar las dificultades que la pandemia, la brecha digital y las desigualdades sociales están generando. Para ello, se debe comenzar conociendo el contexto y sus problemáticas, para establecer ambientes de aprendizajes accesibles, adecuados e inclusivos para todos los agentes que participan en el proceso.
- La formación digital debe ser, ahora más que nunca, uno de los pilares centrales para la creación de estrategias metodológicas que favorezcan la motivación, beneficien el contacto socio-afectivo del alumnado, el profesorado y las familias y mejoren el clima de incertidumbre, angustia y desesperanza que ha creado la pandemia.
- La escuela debe proporcionar al alumnado las habilidades sociales y el contacto socio-afectivo. Para ello, el empleo de recursos educativos conjuntos es esencial para favorecer el óptimo desarrollo psicológico y emocional tanto del profesorado como del alumnado.

### **Referencias bibliográficas**

- Aquino, C. y Medina, C. (2020). COVID-19 y la educación en estudiantes de medicina. *Revista cubana de investigaciones biomédicas*, 39(2), 1-4.
- Argandoña, M. F., Ayón, E. B., García, R. O., Zambran, Y. A. y Barcia, M. F. (2020). La educación en tiempo de pandemia. Un reto Psicopedagógico para el docente. *Polo del Conocimiento*, 5(7), 819-848. doi: 10.23857/pc.v5i7.1553
- Burgos, C., Vázquez, E., López, E. y Adaos, R. (2020). PROYECTO DIFPRORET: Análisis de las dificultades, propuestas y retos educativos ante el COVID-19. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 17-34.

- García, F. J., Abella, V., Corell, A. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-26.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Limon, R., Talbot, C., & Quezada-Parker, K. B. (2020). From bricks and mortar to remote teaching: a teacher education programme's response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*, 1-12. doi: 10.1080/02607476.2020.1801330
- Moreno-Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/340515328>
- Peña, C. C., Vaillant, M., Soler, O., Bring, Y. y Domínguez, Y. (2020). Personas con Discapacidad y Aprendizaje Virtual: Retos para las TIC en Tiempos de Covid-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 204-211.
- Picardo, O. (2020). COVID-19 y Educación: Problemas y desafíos. Boletín Especial. En D. López, M. González, A. L. Ramirez, J. Urrutia, J. E. Escobar, A. R. Hidalgo,... L. De Mojica (Eds.), *COVID-19: Una mirada interdisciplinaria a la pandemia* (pp. 19-25). El Salvador: *Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades (CICH)*
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y sostenibilidad*, 2(1), 1502-1502.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 1-23. doi: [10.1007/s42438-020-00155-y](https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y)
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, 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: 10.15366/riejs2020.9.3.006
- Sánchez, M., Martínez, A. M., Torres, R., De Agüero, M., Hernández, A. K., Benavides, M. A., Rendón, V. J. y Jaimes, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 2-24. doi: [10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12](https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12).
- Trujillo, F. J., Fernández, M., Montes, R., Segura, A., Alaminos, F. J. y Postigo, A. Y. (2020). Panorama de la Educación en España tras la Pandemia de COVID-19: La opinión de la comunidad educativa. Madrid: Fad. doi: 10.5281/zenodo-3878844

Venera, C., Nicolae, C., Albu, N, Iulia, R., & Petre, S. (2020). Online Teaching Practices and the Effectiveness of the Educational Process in the Wake of the COVID-19 Pandemic. *Amfiteatru Economic*, 22(55), 920-936. doi: 10.2481

## **Educación inclusiva y sus retos en Escuelas Oficiales de Idiomas causados por los protocolos COVID-19**

### **Inclusive education and its challenges caused by COVID-19 protocols at State Language Schools**

**Irene Acosta-Manzano**

Universidad de Málaga

ireneacostamanzano@gmail.com

#### **Resumen**

El estudio del papel de la inclusividad en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI) es escaso. La crisis sanitaria motivada por la pandemia COVID-19 evidenció las diferentes inteligencias digitales y accesos tecnológicos entre los distintos sectores educativos de la población. Este suceso motivó la indagación en la educación inclusiva en el campo de la enseñanza de lengua extranjera a alumnado adulto durante los meses de confinamiento en España y, sobre todo, tras los meses de confinamiento y con la implementación de protocolos para erradicar la enfermedad coronavirus en los centros escolares. Por ello, se pasó un cuestionario con preguntas abiertas sobre las percepciones del profesorado sobre la inclusividad educativa durante la nueva normalidad en las EEOOI de Andalucía. Un total de 8 docentes, pertenecientes a 4 centros, contestaron las preguntas del cuestionario elaborado a través de Formularios de Google. En esta comunicación, se analizan las medidas de prevención de COVID-19 implementadas en Andalucía, se investigan las percepciones del profesorado en torno a los retos que los protocolos COVID-19 les suponen en clase y las propuestas de mejora. Los hallazgos indican que los mayores retos provienen de la necesidad de mantener la distancia de seguridad, llevar mascarillas y la enseñanza semipresencial. El profesorado propone la formación y búsqueda de alternativas como solución. Las implicaciones para la enseñanza de una lengua extranjera a alumnado adulto de idiomas que se derivan de nuestros hallazgos son la importancia de la adaptación al aprendiente, la formación en competencias digitales y la dotación de recursos para poder fomentar un proceso educativo inclusivo.

#### **Abstract**

Research into the role of inclusive education at State Language Schools is scarce. The coronavirus-triggered pandemic illustrated the wide range of digital intelligences and the difficulties to have access to technologies. The aim of this study is to analyze State Language School teachers' perceptions on inclusive education during and after the confinement. Especially, the consequences of the measures implemented in Andalusia via COVID-19 protocols to eradicate coronavirus. To do so, a questionnaire about inclusive education during the 'new normality' at State Language Schools was sent to the staff of 4 schools. The participants were 8 teachers who replied to the open questions.

This study analyzes the implemented measures to prevent COVID-19 in Andalusia, teachers' perceptions on the challenges of teaching under these protocols and their suggestions for improvement. The results indicate that the main challenges are related to social distancing, wearing face masks and synchronous learning. Teachers suggest training and searching for alternatives as a solution. The implications of these results for adult foreign language teaching and learning are the importance of adapting to learners, training in digital competence, and providing the resources to develop an inclusive education process.

**Palabras clave: educación inclusiva, protocolos, COVID-19, aprendizaje lengua extranjera, Escuelas Oficiales de Idiomas**

**Keywords: inclusive education, protocols, COVID-19, foreign language learning, State Language Schools**

## 1. Introducción

La pandemia causada por la enfermedad COVID-19 supuso el confinamiento de toda la población y el cierre de los centros escolares españoles entre marzo y junio de 2020 con el fin de frenar su propagación. Dada la acentuación de las desigualdades por razones socioeconómicas o distintas competencias digitales que la enseñanza virtual causó en el país (Murillo y Duk, 2020), el curso académico 2020/2021 ha iniciado con enseñanza presencial y con una amplia gama de protocolos sanitarios que cada centro escolar ha de cumplir.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, más concretamente, los protocolos de actuación los establece cada centro a partir de *las medidas de prevención, protección, vigilancia y promoción de la salud ante casos de COVID-19 en centros y servicios educativos docentes no universitarios de Andalucía* publicados en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía por la Consejería de Salud y Familias (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2020) para ofrecer un entorno escolar seguro.

El propósito principal de las medidas publicadas consiste en la eliminación y/o reducción razonable de las posibilidades de transmisión del virus. Para ello, las medidas contribuyen a la creación de entornos educativos seguros, a la detección precoz de posibles casos positivos y a la gestión adecuada de estos mediante los protocolos de actuación establecidos (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2020). Los principios básicos constan de las medidas de prevención personal, la limitación de contactos, la limpieza, la ventilación de las aulas, y la adecuada gestión de casos de COVID-19. Las medidas generales y específicas adoptadas han causado un gran cambio en la modalidad presencial de educación.

Según las medidas generales, todos los miembros del centro escolar giran en torno a la higiene frecuente de las manos, la higiene respiratoria, el distanciamiento físico y la utilización de mascarillas. Todos los miembros tienen que higienizar sus manos un mínimo de 5 veces al día y siempre y cuando entren o salgan del aula. En cuanto a la higiene respiratoria, deben cubrirse la nariz y boca al toser o estornudar, desechar en una bolsa de plástico el pañuelo y evitar tocarse ojos, nariz y boca. Además, todos los miembros del centro deben mantener una distancia de 1,5 metros y llevar mascarilla en todo



momento a menos que haya justificaciones médicas o sean menores de 6 años (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2020).

Las medidas específicas, que se le suman a estas medidas generales, han afectado la enseñanza tal y como la conocíamos. Por ejemplo, disposiciones como la prohibición de compartir objetos, material escolar y cambios de pupitres o la organización de las clases de manera que se garantice la mayor distancia posible entre las mesas (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2020) impiden la puesta en marcha del aprendizaje basado en proyectos o tareas de interacción. De esta manera, ha sido necesario volver a metodologías más tradicionales en las que se puede evitar el contacto entre el estudiantado.

En estas *medidas de prevención, protección, vigilancia y promoción de la salud ante casos de COVID-19 en centros y servicios educativos docentes no universitarios de Andalucía* no se contemplan especificaciones para las enseñanzas de régimen especial de idiomas, es decir, las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI). Dada la inexistencia de investigaciones hasta la fecha en este contexto, este estudio surge con la motivación de observar las perspectivas del profesorado de los retos consecuentes de estos protocolos. Por tanto, el objetivo de este estudio consiste en ahondar en las percepciones del profesorado con respecto al desarrollo de un sistema educativo inclusivo con las medidas COVID-19 implementadas en las EEOOI.

## **2. Método**

Este estudio examinó las medidas oficiales de prevención de COVID-19 en Andalucía, las percepciones del profesorado sobre los retos de inclusividad a los que se enfrentan debido a ellas en las EEOOI y sus propuestas de mejora a través de una serie de preguntas abiertas distribuidas mediante un cuestionario elaborado con Formularios de Google.

Las EEOOI pertenece a la categoría de enseñanzas de régimen especial. Este tipo de enseñanzas se caracterizan por su especificidad en cuanto a diversidad socioeconómica e incluso sociocultural, organización de grupos y atención al alumnado. En el caso de las EEOOI, estas son los únicos centros públicos oficiales autorizados para acreditar certificados de idiomas en España (Gobierno de España, 2020). Además, el Marco Común de Referencia para las

Lenguas desarrollado por el Consejo de Europa (2002) establece su currículo. Los participantes del cuestionario estudiado en esta comunicación fueron 3 docentes de la EOI de Lucena, 2 de la EOI Accitania, 2 de la EOI Xauen y un docente de la EOI de Estepa.

El instrumento utilizado en esta comunicación consistió en un cuestionario elaborado en Formularios de Google que comprendía 11 preguntas (se puede consultar en <https://forms.gle/CASq8ktXrPUjggsC9>) y se difundió a través de grupos de WhatsApp. Esta investigación analiza únicamente los 5 ítems relativos a las percepciones del profesorado en cuanto a la posibilidad de desarrollar educación inclusiva en las EEOOII tras la aplicación de las medidas implementadas por la Junta de Andalucía para frenar las infecciones de COVID-19 y sus propuestas de mejora.

Estos 5 ítems recogen información sobre la escuela de procedencia, los retos que los protocolos COVID-19 les suponen, las soluciones que proponen, la posibilidad de llevar a cabo un proceso educativo inclusivo en las EEOOII con los protocolos COVID-19, las razones para ello, y comentarios que les gustaría sugerir.

### **3. Hallazgos**

Entre los hallazgos destaca la necesidad de reinención metodológica, de formación y de búsqueda de alternativas que permitan desarrollar un proceso educativo inclusivo.

Los principales retos a los que el profesorado se enfrenta tras la implementación de los correspondientes protocolos COVID-19 se relacionan con la necesidad de reinención de las metodologías. El distanciamiento social demanda la estaticidad en el aula, es decir, no permite que la interacción, tal y como la conocemos se siga llevando a cabo. Además, observan que los protocolos han hecho que tengan doble carga de trabajo ya que *ahora combinamos online y presencialidad (R5)* cuando la ratio de las clases no ha cambiado. Parte del profesorado preferiría que se fuese *un poco más permisivo. Ya llevamos mascarilla y gel hidroalcohólico todo el rato. Se podría permitir el contacto entre compañeros de una misma clase para realizar actividades lúdicas al ya llevar medidas de protección (R1)*.

Las soluciones que proponen están relacionadas con la formación en nuevas tecnologías para docentes y aprendientes, con la dotación de los centros con los medios necesarios (pantallas, cámaras, micrófonos) para llevar a cabo una enseñanza más estática exitosamente, la permisividad y la búsqueda de alternativas que permitan una enseñanza virtual sincrónica y estática más desarrollada.

Entre las ideas de reinención metodológica, el profesorado señala que es necesario fomentar *la virtualidad educativa mediante la adaptación de actividades* (R4) y *buscar actividades que no requieran movilidad, ni contacto y que permitan prescindir de la mascarilla en ocasiones* (R6). Proponen alternativas como *el uso de Mentimeter para compartir opiniones y que el alumnado se comuniqué a través de vídeos usando FlipGrid* (R3) entre otros.

La mayor parte del profesorado considera que *los protocolos covid-19 no permiten la inclusividad en la enseñanza dado que hay personas en riesgo que no pueden asistir a clase* (R2) y *no pueden seguir las clases telemáticamente por su falta de competencia digital* (R5). Aun así, inciden en que los protocolos están pensados para *proteger la salud y no para ser inclusivos* (R5) y las escuelas no pueden suplir la falta de medios por parte del alumnado.

Parte del profesorado señala que las consecuencias psicológicas de los protocolos son asimismo un gran reto al que se tienen que enfrentar. Dada la falta de interacción y actividades lúdicas, sufren para intentar fomentar *la motivación del alumnado e intentar crear normalidad dentro de este caos* (R8).

Finalmente, añaden que *la educación está penosamente infradotada y una situación como la del COVID-19 pone este hecho en vergonzosa evidencia. Sin embargo, la clase política y en definitiva los que controlan el sistema educativo pretenden hacer ver que todo está bajo control* (R7). Asimismo, alaban la labor de adaptación del profesorado y el alumnado: *a pesar de las dificultades, considero que tanto la gran mayoría del profesorado como del alumnado han hecho un gran trabajo para adaptarse a la situación y todavía queda mucho que trabajar, pero los primeros pasos ya se han dado* (R4).

#### **4. Discusión**

La reinención metodológica que han supuesto las mascarillas, la distancia de seguridad y la enseñanza semipresencial son los mayores retos en el desarrollo de educación inclusiva que los protocolos COVID-19 han causado.

Las quejas del profesorado en cuanto a las desventajas metodológicas del uso de mascarillas y la prohibición de interactuar en clase para mantener la distancia de seguridad coinciden con las apreciaciones de otros artículos. Según Spitzer (2020), el cubrimiento facial que implica el uso de mascarillas reduce las habilidades de comunicación, interpretación y comprensión de expresiones entre los interlocutores. Además, las emociones positivas son menos reconocibles y las negativas se amplifican, perjudicando el establecimiento de lazos sociales entre docentes y aprendientes, de cohesión de grupo y el aprendizaje en general (Spitzer, 2020). Por lo tanto, las mascarillas pueden impedir un proceso educativo inclusivo para los alumnos con mayores necesidades ya que repercuten negativamente en el reconocimiento e identificación facial, es decir, la comunicación tanto verbal como no verbal se ven afectadas.

Las mascarillas son una barrera en cuanto a la comunicación verbal dado que empeoran la calidad del sonido e imposibilitan la visualización del movimiento facial y, más concretamente, bucal. En el campo de la enseñanza de lengua extranjera, el alumnado con problemas auditivos se verá más afectado por estas medidas. Además, las explicaciones fonéticas y sobre la posición de la lengua para la pronunciación de ciertos sonidos quedan totalmente inaccesibles en la educación bajo el protocolo COVID-19.

Con respecto a la comunicación no verbal, las mascarillas bloquean la expresión de emociones entre alumnado y profesorado ya que no permiten identificar emociones, sobre todo positivas (Spitzer, 2020). Scheller et al. (2012) coinciden en que la cara es el medio principal de reconocimiento de emociones positivas, especialmente las sonrisas, que a su vez proporcionan un reconocimiento social positivo. Las mascarillas afectan la transmisión de emociones positivas como placer, alegría, felicidad, diversión, simpatía o sociabilidad entre otras (Scheller et al., 2020). Por ello, las mascarillas alteran el desarrollo de la interacción social positiva y la empatía en el aula.

La interacción entre compañeros, el reconocimiento de emociones y las muestras de emociones son un componente necesario en las escuelas

(Spitzer, 2020), en especial en el aprendizaje de idiomas como han mencionado los docentes de este estudio. Dado que las emociones son un importante impulsor de la cohesión del grupo, la disminución de la expresión de emociones positivas puede interferir con la fluidez y desarrollo de la clase. Es decir, como las emociones facilitan el proceso de aprendizaje, las mascarillas alteran la pedagogía (Spitzer, 2020).

La principal consecuencia de las medidas para combatir la propagación del virus COVID-19 es que las escuelas se han visto obligadas a implementar una tipología de enseñanza sincrónica por la que la mitad del alumnado se encuentra en clase mientras que la otra mitad sigue la lección a través de videollamada. Este tipo de enseñanza semipresencial exigida para poder garantizar el distanciamiento social en los centros ha provocado que el alumnado con menor competencia digital en las EEOOI siga quedando excluido del proceso educativo tal y como sucedió durante el confinamiento durante los meses de marzo, abril y mayo en España. Una vez más el proceso educativo no es inclusivo para el sector de nivel socioeconómico más bajo y para el alumnado con menor competencia digital. Estas percepciones que expresan los participantes del estudio coinciden con la investigación de Cáceres-Muñoz et al. (2020), las medidas establecidas por la Junta de Andalucía esperan que el alumnado cuente con los medios para participar en clases telemáticas sin que los centros proporcionen los materiales o cuenten con los recursos necesarios para ello.

La mayor implicación de este estudio para el campo de la enseñanza de lengua extranjera a alumnado adulto es la importancia de la formación, la disponibilidad de recursos y adaptación al aprendiente en el proceso de enseñanza aprendizaje, independientemente de su nivel socioeconómico. Solo así se podrá desarrollar la educación inclusiva y la igualdad de oportunidades educativas en EEOOI.

## **5. Conclusión**

Esta comunicación analizó las perspectivas del profesorado en cuanto a los retos para el desarrollo de un proceso educativo inclusivo tras la implementación de medidas de prevención, protección, vigilancia y promoción de la salud ante casos de COVID-19 por la Junta de Andalucía para combatir la

propagación del virus COVID-19 en todos los centros públicos no universitarios y, más concretamente, en Escuelas Oficiales de Idiomas. Los 8 participantes de este estudio señalaron que los principales detrimentos para desarrollar un proceso educativo inclusivo estaban relacionados con el uso de mascarillas, el distanciamiento social y la enseñanza semipresencial. Estas medidas han supuesto la reinención metodológica y la exclusión del alumnado con menos recursos socioeconómicos, menor competencia digital y dificultades auditivas. Como propuestas de mejora sugieren dotar al centro con los medios necesarios para llevar a cabo la enseñanza semipresencial, la adaptación de los contenidos a la situación actual y la formación en nuevas tecnologías para profesorado y alumnado. La principal implicación para el desarrollo de la inclusividad en la enseñanza a adultos de esta comunicación es la necesidad de adaptación, de formación y de dotación de recursos a los protagonistas del proceso educativo.

## Referencias bibliográficas

- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 53 de 2020 [Consejo de Gobierno]. Acuerdo de 28 de agosto de 2020 por el que se toma conocimiento de las medidas de prevención, protección, vigilancia y promoción de la salud ante casos de COVID-19 en centros y servicios educativos docentes no universitarios de Andalucía. 2 de septiembre de 2020.
- Cáceres-Muñoz, J., Hernández, A. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Gobierno de España (2020). *Ministerio de educación y formación profesional*. <http://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/estudiantes/ensenanza-idiomas.html>
- Murillo, F. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13.
- Scheller, E., Büchel C. y Gamer, M (2012). Diagnostic features of emotional expressions are processed preferentially. *PloS one*. 7: e41792. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0041792>
- Spitzer, M. (2020). Masked education? The benefits and burdens of wearing face masks in schools during the current Corona pandemic. *Trends in Neuroscience and Education*, 20(August), 110138. <https://doi.org/11.1116/j.tine.2020.110138>

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2020).  
*Consecuencias negativas del cierre de las escuelas.*  
<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias>

**DESAFÍOS EN LA TRANSICIÓN DE LA PRESENCIALIDAD A LA  
EDUCACIÓN ONLINE EN LAS ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS**  

---

**CHALLENGES IN THE TRANSITION FROM PRESENTIALITY TO ONLINE  
EDUCATION IN NON-UNIVERSITY EDUCATION**

**Isabel Cerezo Cortijo**  
Universidad de Extremadura  
icerezoc@alumnos.unex.es

### **Resumen**

En la actualidad se está asistiendo a una situación de pandemia ocasionada por la COVID-19. Esto ha supuesto que las comunidades educativas hayan tenido que adaptarse a esta emergencia sanitaria, la cual ha provocado que más de ocho millones de alumnos/as no puedan asistir presencialmente a las aulas. La intención a lo largo de la investigación ha sido examinar los desafíos a los que se enfrenta la sociedad a causa de la crisis actual, que ha acelerado la implementación de formas de aprendizaje alternativas basadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Para ello, se han analizado en profundidad quince artículos publicados en los últimos nueve meses y que se encuentran indexados en las bases de datos Dialnet, Web of Science (WOS) y Scopus. Se concluye que ante la imposibilidad de acudir a los centros educativos de manera presencial existen tres principales desafíos a los que se debe afrontar para conseguir una educación de calidad y que sea resiliente. En primer lugar, a pesar de que una parte importante de la población española cuenta con acceso a las plataformas digitales, todavía son muchos los estudiantes que no tienen acceso a Internet o a las herramientas necesarias para seguir la educación online. A ello se suma la incapacidad de algunas familias para acompañar y guiar a los niños/as en los procesos de aprendizaje. Además, se ha observado que los padres que cuentan con menos recursos socioeconómicos presentan dificultades para la conciliación familiar y para acompañar a los menores en las tareas lectivas. Finalmente, es importante mencionar que, según diversos estudios, los largos períodos sin asistir presencialmente a las aulas y sin que los alumnos/as se relacionen con sus



iguales tienen efectos negativos en los resultados académicos y en el equilibrio emocional.

### **Abstract**

A pandemic situation caused by COVID-19 is currently under way. This has meant that educational communities have had to adapt to this health emergency, which has caused more than eight million students/students to be unable to attend classes in person. The intention throughout the research has been to examine the challenges facing society due to the current crisis, which has accelerated the implementation of alternative forms of learning based on Information and Communication Technologies (ICT). Fifteen articles published in the last nine months have been analysed in depth and are indexed in the databases Dialnet, Web of Science (WOS) and Scopus. It is concluded that faced with the impossibility of attending schools in person, there are three main challenges that must be faced to achieve a quality and resilient education. Firstly, despite the fact that a significant part of the Spanish population has access to digital platforms, there are still many students who do not have access to the Internet or the tools necessary to follow online education. To this is added the inability of some families to accompany and guide children/girls in the learning processes. In addition, it has been observed that parents with fewer socio-economic resources have difficulties in reconciling the family and in accompanying minors in teaching. Finally, it is important to mention that, according to various studies, the long periods without attending the classroom and without the students being related to their peers have negative effects on the academic results and on the emotional balance.

### **Palabras clave**

Enseñanzas no universitarias; Educación online; COVID-19; Cierre de escuelas; Desafíos.

### **Keywords**

Non-university education; Online education; COVID-19; School closings; Challenges.

## **1. Introducción**

Ante el avance de la pandemia provocada por la COVID-19, el 14 de marzo de 2020 se decretó el estado de alarma en España. Los movimientos de los españoles fueron limitados a la realización de los trabajos esenciales, compras de primera necesidad o la asistencia a los centros sanitarios. Esta situación sin precedentes supuso que más de ocho millones de estudiantes de todos los niveles educativos tuvieran que continuar el curso escolar de manera online.

La crisis sanitaria ha supuesto que se tengan que redirigir los modelos de enseñanza y aprendizaje habituales hacia un entorno virtual, buscando un equilibrio entre la precaución y el progreso académico del alumnado. El alto índice de contagios ha obligado a los docentes a emplear las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y a la búsqueda de medios y estrategias en tiempo récord (Menéndez & Figares, 2020; Pinos-Coronel et al., 2020) para conseguir la menor repercusión posible para el alumnado, al tiempo que tienen que afrontar las presiones personales del confinamiento domiciliario y sus implicaciones económicas, de salud y afectivas (Sánchez et al., 2020).

El propósito del estudio es profundizar en los desafíos a los que los docentes, familias e instituciones educativas deben hacer frente ante una situación que ha impuesto el cierre de los centros educativos y la transición desde la presencialidad a la educación online.

## **2. Método**

### **2.1. Metodología**

La metodología empleada para la realización del presente estudio ha sido la revisión sistemática de literatura (RSL). El motivo de su elección radica en la necesidad de lograr una investigación rigurosa sobre los desafíos educativos derivados de la enseñanza online impuesta por la emergencia sanitaria actual.

En palabras de Kitchenham (2004), una revisión sistemática de literatura es un medio para conseguir identificar, evaluar e interpretar la información relevante para el área, temática o fenómeno estudiado. Esta tipología de investigación

posibilita una aproximación al ámbito analizado, siguiendo un procedimiento de cierta complejidad.

## 2.2. Objetivos de investigación

La revisión sistemática de literatura (RSL) plantea como objetivo principal conocer los principales desafíos a los que deben enfrentarse las instituciones educativas, docentes y familias en el paso de la presencialidad a la educación online debido a la pandemia mundial provocada por la COVID-19.

Este objetivo general se concreta en una serie de objetivos específicos que se enumeran a continuación:

- Analizar cómo afecta la brecha digital a los colectivos más vulnerables de la sociedad.
- Abordar la incapacidad de algunas familias para acompañar a los menores en las tareas de enseñanza y aprendizaje online.
- Identificar las repercusiones derivadas del confinamiento domiciliario en los resultados académicos y en el equilibrio emocional de los estudiantes de las enseñanzas no universitarias.

## 2.3. Muestra del estudio

La investigación se ha llevado a cabo analizando de manera sistemática la literatura publicada en los últimos nueve meses en las bases de datos Dialnet, Web of Science (WOS) y Scopus. La muestra la componen quince artículos científicos de diversa índole (experimentales, cuasi - experimentales, cualitativos, revisiones sistemáticas de literatura, metaevaluaciones, etc.), escritos tanto en lengua inglesa como española.

## 3. Resultados

### 3.1. La brecha digital y su incidencia en los colectivos más vulnerables de la sociedad

Son múltiples las investigaciones cuyo eje vertebrador gira en torno a las desigualdades sociales y el estudio de cómo afectan a la educación. Las

familias que cuentan con una mayor capacidad económica habitualmente disponen en sus hogares de dispositivos tecnológicos que posibilitan que los niños/as en edad escolar puedan seguir sin dificultades las clases de manera virtual. Por el contrario, aquellas personas pertenecientes a los colectivos más desfavorecidos se enfrentan a la imposibilidad de continuar con las lecciones debido a que la COVID-19 hace inviable que en algunas localidades españolas se pueda asistir presencialmente a las aulas (Berger et al., 2020). Esto se debe a que no tienen recursos económicos para tener acceso a Internet o para comprar los dispositivos tecnológicos necesarios para la enseñanza a distancia. Esta situación se denomina brecha digital entre las personas que tienen la posibilidad de aprender online y las que no.

Existe un consenso entre una gran parte de las esferas políticas y académicas sobre las consecuencias negativas de la brecha digital en los colectivos más vulnerables de la sociedad debido a que aumenta la desigualdad (Martínez & Azcona, 2020).

Esta problemática se ha visto acentuada por la emergencia sanitaria, incrementando la heterogeneidad del alumnado. Desde que en el mes de marzo 8,2 millones de estudiantes españoles de enseñanzas no universitarias tuvieron que dejar de asistir a los centros educativos y pasar a un modelo de aprendizaje virtual, un 10% de ellos se encuentra desconectado de las tareas académicas. Esto hace esencial mitigar adecuadamente la brecha digital debido a que el modelo de educación online debe estar basado en la universalidad, de manera que todo el alumnado tenga acceso a la enseñanza (Sianes & Sánchez, 2020).

En este sentido, “las consecuencias de la COVID-19 atentan directamente contra el derecho a la educación” (Cáceres-Muñoz et al., 2020, p. 200). El derecho a la formación implica tener acceso a la instrucción, ya sea de manera online o presencial, pero también recibir una educación de calidad, que sea inclusiva para que se garantice la igualdad de oportunidades (García-Gómez, 2018).

Finalmente, es importante mencionar que los centros educativos son los lugares en los que las personas se forman pero también son espacios fundamentales para la corrección de las desigualdades sociales y donde se inculcan los valores de igualdad, convivencia o justicia, que permitirán una sociedad cohesionada (Martínez & Azcona, 2020).

### 3.2. Incapacidad de las familias para acompañar y guiar a sus hijos en los procesos de aprendizaje

Los padres o tutores legales de los alumnos/as siempre han jugado un papel esencial en el aprendizaje de los menores, pero su responsabilidad se ha visto ampliada en los últimos meses.

Estrechamente relacionada con la brecha digital se encuentra la incapacidad de muchas familias de acompañar a sus hijos/as en las tareas escolares. No solo se debe tener en cuenta la disponibilidad o no de recursos tecnológicos para seguir la escolarización. El acompañamiento de los adultos en las tareas académicas es primordial (Tarabini, 2020).

Los progenitores de las familias con menos recursos económicos habitualmente están desempleados o pertenecen a sectores laborales caracterizados por la precariedad, dificultando la conciliación familiar y el acompañamiento de sus hijos/as en las tareas académicas, especialmente si ambos padres trabajan. Por otro lado, “aquellos hogares afectados por desempleo o situaciones de Expediente de Regulación Temporal de Empleo (ERTE) normalmente muestran mayores niveles de estrés y ansiedad ante la situación de incertidumbre e inestabilidad, pudiendo retraerse su capacidad de acompañar y centrar lo educativo en el hogar” (Martínez & Azcona, 2020, p.4).

En muchas ocasiones, las dificultades económicas y laborales que atraviesan algunas familias, y que se han visto incrementadas a causa de la crisis que ha originado la pandemia, hacen que los adultos se enfrenten a la preocupación por mantener las condiciones materiales del domicilio. Esto supone una menor

capacidad de respuesta a las necesidades de acompañamiento de los menores (Failache et al., 2020).

Sin embargo, no solo las familias con un nivel socioeconómico más bajo se encuentran con este desafío. A pesar de que un gran porcentaje de las personas con estudios superiores tienen mejores condiciones económicas, la posibilidad de teletrabajar y una mayor flexibilidad para apoyar académicamente a sus hijos, en muchos casos la carga de trabajo a la que deben hacer frente conlleva la imposibilidad de la conciliación, un aumento del estrés y de otras consecuencias negativas para la salud (Lugo et al., 2020; Martínez & Azcona, 2020).

### 3.3. Repercusiones derivadas del confinamiento tanto en los resultados académicos de los estudiantes como en su equilibrio emocional

A los desafíos expuestos anteriormente, se añade que la situación excepcional que se está atravesando en el país supone la incertidumbre de cómo afectará el confinamiento al alumnado y de la eficacia de un entorno de enseñanza virtual (Failache et al., 2020).

El cierre de los centros educativos, que para algunos niños/as inicialmente puede ser motivo de alegría, puede derivar en problemas a largo plazo (Cifuentes-Faura, 2020). Se ha demostrado que las clases online van asociadas a peores resultados académicos en comparación con las presenciales, especialmente en el alumnado con dificultades de aprendizaje (Failache et al., 2020). Para los menores “diagnosticados de hiperactividad o TDAH, con necesidades educativas especiales o con problemas de aprendizaje, el confinamiento en casa puede ser bastante difícil ya que necesitan apoyo adicional para adaptarse a esta nueva situación y entender que está pasando” (Cifuentes-Faura, 2020, p.2). La atención especializada e individual que recibe este alumnado es “vital para que puedan alcanzar los objetivos que plantea el sistema educativo. El impacto al verse este apoyo reducido o alterado puede ser incluso mayor en este tipo de estudiantes que ya en circunstancias normales son sensibles a la exclusión” (Menéndez & Figares, 2020, p.3).

Las ventajas de asistir presencialmente a los centros educativos son innumerables. Los estudiantes aumentan sus destrezas y se desarrollan en ámbitos tan importantes como el personal, emocional y social (Brooks et al., 2020). Los niños/as y adolescentes necesitan el intercambio personal entre pares y con los docentes. Sin embargo, a causa de la COVID-19 se han visto privados del tiempo de juego en el recreo con sus compañeros de clase o de llevar a cabo las actividades de ocio que hacían habitualmente. Esto supone que únicamente puedan interactuar socialmente con su familia, imposibilitando mantener relaciones de amistad, que son de suma importancia para su bienestar psicológico (Cifuentes-Faura, 2020).

El contacto entre iguales les ayuda a aprender a resolver conflictos, ser empáticos, solidarios y a experimentar la amistad (Jiménez, 2020). Además, “pierden disfrutar del juego al aire libre en el patio y el trabajo responsable y metódico en el aula, pierden aprender a organizarse colectivamente en las asambleas y a respetar como válidas opiniones y actitudes que no se comparten” (Jiménez, 2020, p.3). Esta problemática se ve acrecentada en las edades más tempranas debido a que los más mayores habitualmente pueden mantener contacto con sus compañeros de clase a través de las redes sociales.

Álvarez (2020) añade otras problemáticas durante el confinamiento domiciliario. Son el ciberbullying, el pánico de los jóvenes a volver a los centros escolares, la ansiedad o la aparición de fobias como pueden ser la claustrofobia o la agorafobia.

A todo lo expuesto anteriormente, se suma que los jóvenes también pueden sufrir de estrés por el miedo a contraer la enfermedad, a que sus familiares la puedan contraer o por la preocupación por que sus padres pierdan el empleo. Asimismo, el alumnado se ve sometido a altos niveles de aburrimiento en las situaciones de confinamiento domiciliario (Wang et al., 2020). En 2020 (Orgilés et al.), se llevó a cabo una investigación en la que analizaron los niveles de aburrimiento, inquietud, irritabilidad y los sentimientos de soledad de alumnos

españoles e italianos. Los resultados arrojaron evidencias de un aumento de la presencia de todos estos efectos psicológicos durante el período de confinamiento.

También se producen efectos negativos en la salud física debido a la imposibilidad de realizar ningún tipo de actividad física al aire libre. Ante esta situación, los menores pasan gran parte del día viendo la televisión o jugando a la consola. A ello se añade que las clases online hacen que los alumnos tengan que pasar muchas horas delante de la pantalla del ordenador (Rundle et al., 2020), provocando numerosos problemas de salud asociados al sedentarismo.

#### **4. Conclusiones**

En los últimos meses se ha constatado que el cierre de los centros educativos no supone la paralización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de millones de alumnos/as. En su continuidad, destaca el papel de las herramientas tecnológicas. Desde hace años se viene observando la necesidad de implementar políticas educativas basadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que dejen de lado las metodologías de enseñanza tradicionales y que verdaderamente permitan aprovechar todo su potencial en la educación.

Asimismo, la finalización del curso académico 2019-2020 y el comienzo de este no hubiera sido posible sin los docentes y las familias, que han tenido que afrontar numerosos desafíos ante la enseñanza online impuesta por la emergencia sanitaria. Destacan la brecha digital, la incapacidad de algunas familias para guiar y acompañar a los menores en las tareas escolares y los efectos negativos que sufre el alumnado debido a largos períodos de confinamiento.

A causa de todo lo mencionado previamente, el derecho a una educación de calidad e igualitaria se está viendo gravemente mermado y está dificultando el desarrollo educativo de muchos estudiantes. En este sentido, las familias más vulnerables están siendo las que más están sufriendo esta realidad.



Es de suma importancia que se dé una respuesta adecuada por parte de los organismos y autoridades competentes para paliar las consecuencias derivadas de la imposición de una enseñanza online mediante medidas educativas y sociales que resuelvan las desigualdades sociales.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2020). El confinamiento de niños y niñas en España en 2020 por la crisis del COVID-19: Propuestas desde la Educación Social Escolar para la vuelta al centro escolar. *RES, Revista de Educación Social*, 1(30), 457-461. <https://eduso.net/res/>
- Berger, Z.D., Evans, N.G., Phelan, A.L., & Silverma, R.D. (2020). Covid-19: Control measures must be equitable and inclusive. *The BMJ*, 368, 1–2. <https://doi.org/10.1136/bmj.m1141>
- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227),912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez, A.S., & Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educacion Para La Justicia Social*, 9(3), 199–221. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.3.011>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216>
- Failache, E., Katzkowicz, N., & Machado, A. (2020). La Educación en Tiempos de Pandemia y el Día Después: El Caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12185>
- García-Gómez, T. (2018). Bases del Derecho a la Educación: La Justicia Social y la Democracia. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 7(1), 159–175. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>
- Jiménez, J.C. (2020). Polémicas Educativas en Confinamiento. *Revista*

- Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1–5.  
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12084>
- [Kitchenham, B. \(2004\). \*Procedures for Performing Systematic Reviews. UK and Australia: Joint Technical Report.\*](#)
- Lugo, M.T., Ithurburu, V., Sonsino, A., & Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: Desigualdades y oportunidades para América Latina. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (73), 23–26. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1719>
- Martínez, L., & Azcona, A. (2020). Escuela post-Covid: la oportunidad de repensar la educación en clave inclusiva. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3).  
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12401>
- Menéndez, D., & Figares, J.L. (2020). Retos Educativos durante el Confinamiento : La Experiencia con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1–11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12229>
- Orgilés, M., Morales, A., Delveccio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J.P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Front. Psychol*, 11(579038), 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2020.579038
- Pinos-Coronel, P.C., García-Herrera, D.G., Erazo-Álvarez, J.C., & Narvárez-Zurita, C.I. (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza - aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 5(1), 121–142.  
<https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.772>
- 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 Society*, 28(6), 1008–1009.  
<https://doi.org/10.1002/oby.22813>
- Sánchez, M., Martínez, A. M., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A.K., Benavides, M.A., Jaimes, C.A., & Rendón, V.J. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: Una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3),1-23.  
<http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>

- Sianes, A., & Sánchez, E. (2020). E-learning en 15 días. Retos y renovaciones en la Educación Primaria y Secundaria de la República de Croacia durante la crisis del COVID-19. How have we Introduced distance Learning? *Revista Española de Educación Comparada*, (36), 181–195. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.35.2020.26208>
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global? *Revista de Sociología de La Educación*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17135>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945–947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30520-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30520-1)

## **Validez de contenido de un instrumento de tomas de decisiones clínicas en alumnos de Ciencias de la Salud.**

### **Content validity of a clinical decision-making instrument in students of Health Sciences**

**Cristina Roldán Jiménez**

Instituto de Investigación Biomédica de Málaga (IBIMA),  
Universidad de Málaga  
cristina.roldan005@gmail.com

**Iván J Fuentes Abolafio**

Universidad de Málaga  
ijfabolafio@gmail.com

**Manuel Trinidad Fernández**

Universidad de Málaga  
manutf35@gmail.com

**Adrián Escriche Escuder**

Universidad de Málaga  
adrianescriche@gmail.com

### **Resumen**

El entrenamiento de las decisiones clínicas supone un reto de enseñanza, ya que los profesionales sanitarios deben integrar 3 dimensiones: la práctica basada en la evidencia (PBE), el razonamiento clínico (RC) y el enfoque clinimétrico (EC). Debido a la pandemia COVID-19, parte de la carga docente práctica se ha visto limitada. El objetivo del presente estudio fue determinar la validez de contenido de un instrumento de 14 ítems basado en PBE, RC y EC para la toma de decisiones clínicas mediante una evaluación estructurada de competencias clínicas. 17 alumnos sanitarios de Máster valoraron el instrumento para determinar la validez de contenido de cada uno de sus ítems (VCI), así como la validez de contenido del instrumento en global (VCG). Para determinar la VCG se empleó el modelo descrito por Lynn (1986), mientras que para valorar la VCI se utilizó la ecuación descrita por Polit et al. (2007). Siguiendo este modelo, la VCG debe ser  $>0,80$  mientras que la VCI debe ser  $>0,78$  para que se consideren aceptables. 13 de los ítems mostraron un VCI  $>0,78$ , mientras que la VCG fue de 0,94. Por lo tanto, este instrumento puede considerarse válido para el aprendizaje de toma de decisiones clínicas teniendo en cuenta la PBE, el RC y el EC. Futuros estudios deben analizar el impacto de esta herramienta en la docencia online post-COVID-19.

**Abstract (150-200 words)**

The training of clinical decisions is a teaching challenge, since health professionals must integrate 3 dimensions: evidence-based practice (EBP), clinical reasoning (CR) and the clinimetric approach (CA). Due to the COVID-19 pandemic, part of the practical teaching weight has been limited. The objective of the present study was to determine the content validity of a 14-item instrument based on EBP, CR and CT for clinical decision making through a structured assessment of clinical competencies. 17 Master's health students assessed the instrument to determine the content validity of each of its items (IVC), as well as the global instrument content validity (GVC). To determine the GVC, the model described by Lynn (1986) was used, while to assess the IVC the equation described by Polit et al. (2007). According to this model, the GVC must be  $>0.80$  while the IVC must be  $>0.78$  to be considered acceptable. 13 of the items showed an IVC  $>0.78$ , while the GVC was 0.94. Therefore, this instrument can be considered valid for learning clinical decision-making taking into account EBP, CR and CA. Future studies should analyze the impact of this tool on post-COVID-19 online teaching.

**Palabras clave (máx. 5 palabras)**

Instrumento; validez; práctica basada en la evidencia; clinimetría; razonamiento clínico.

**Keywords (máx. 5 key words)**

Instrument; validity; evidence-based practice; clinimetrics; clinical reasoning.

## 1.- Introducción

El entrenamiento de las decisiones clínicas en Ciencias de la Salud supone un reto de enseñanza, ya que los profesionales sanitarios deben integrar tres dimensiones: la práctica basada en la evidencia (PBE), el razonamiento clínico (RC) y el enfoque clinimétrico (EC), conceptos que se definen a continuación.

La PBE es definida como el uso consciente, explícito y juicioso de la mejor evidencia científica disponible para tomar decisiones sobre los pacientes (Evidence-Based Medicine Working Group, 1992). El RC es un proceso en el cual el terapeuta, interactuando con el paciente y otros, ayuda a los pacientes a estructurar el significado, las metas y las estrategias de manejo de la salud basadas en datos clínicos, juicio y conocimiento del profesional (Ritchie, 1998). Por último, el enfoque clinimétrico es la estrategia básica para poder revisar la interacción que se crea entre el profesional clínico y el paciente durante el proceso terapéutico. Es primordial considerar los factores que ambos presentan de manera previa a su interacción y cuyo equilibrio será determinante en el éxito terapéutico (Higgs & Hunt , 1999).

Esta necesidad de integración de estas tres dimensiones se ha visto dificultada debido a la pandemia COVID-19, cuando parte de la carga docente práctica se ha visto limitada. Se ha hecho, por tanto, todavía más relevante en el ámbito educativo, contar con herramientas teórico-prácticas válidas que faciliten el aprendizaje de toma de decisiones clínicas.

Existe, para este fin, un instrumento de toma de decisiones clínicas diseñado por Cuesta-Vargas dentro del contexto de un Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga (PIE 17-102). Sin embargo, para determinar su adecuación, es necesaria la realización de un estudio de la validez de contenido.

Lynn (1986) propuso un modelo para determinar la validez de contenido de los instrumentos de medición que consistía en dos etapas: (1) el desarrollo del instrumento de medida; (2) juicio y cuantificación de los ítems que componen el instrumento de medida. Mientras que para la primera etapa Lynn (1986) consideró fundamental la identificación de los dominios o dimensiones por los que puede estar formado el constructo que pretende medir el instrumento, para la segunda etapa propuso organizar un panel de evaluación, integrado por

especialistas en la tarea a evaluar, los cuales deberían emitir su opinión, clasificando en cuatro categorías cada uno de los ítems propuestos.

Por otro lado, Díaz Heredia et al. (2012) indicaron que la validez de contenido determina el grado en que un instrumento de medida refleja una dimensión específica de contenido de lo que se pretende medir y, además, evalúa si el instrumento contempla las dimensiones del constructo que se quiere medir, de forma que se considera que un instrumento es válido si contempla todos los aspectos relacionados con el concepto del constructo. La validez de contenido busca garantizar que los indicadores seleccionados representen de forma adecuada el constructo de interés, partiendo de que la construcción de los ítems se desarrolla a partir de la conceptualización de la variable a medir (Alarcón & Muñoz, 2008; Carvajal et al., 2011; Pérez Gil et al., 2001). Así, el propósito de la validez de contenido es proporcionar evidencia de que la definición semántica del constructo queda bien incluida en los ítems construidos, además de que estos son relevantes para el constructo y contemplan adecuadamente cada uno de las dimensiones propuestas en la definición semántica (Dios & Meléndez, 2005).

El objetivo del presente estudio fue determinar la validez de contenido de un instrumento de 14 ítems basado en PBE, RC y EC para la toma de decisiones clínicas mediante una evaluación estructurada de competencias clínicas.

## **2. Metodología**

### **2.1. Diseño**

Se desarrolló un estudio cuantitativo con un diseño no experimental de tipo descriptivo, a través del cual se determinó la validez de contenido de cada uno de los ítems que componen el instrumento de tomas de decisiones clínicas, así como la validez de contenido global de dicho instrumento.

### **2.2. Sujetos**

Se reclutó un grupo de 17 alumnos del Máster Universitario en Nuevas Tendencias de Investigación en Ciencias de la Salud, de los cuales 13 eran mujeres y 4 hombres, quienes evaluaron de forma individual cada uno de los ítems del instrumento. El grupo de 17 alumnos y alumnas estaba formado por profesionales sanitarios representantes de diferentes profesiones sanitarias

donde se pretende implementar el instrumento como son la logopedia, la fisioterapia, la medicina, la podología o la enfermería.

### 2.3. Instrumento de toma de decisiones clínicas.

Este instrumento, creado por Cuesta-Vargas y aplicado como parte de las Batallas Académicas en Fisioterapia c como parte de un Proyecto de Innovación Educativa (PIE 17-102) bajo el nombre de “EECOFI” (Evaluación Estructurada de Competencias en decisiones clínicas de Fisioterapia), se prevé como herramienta básica que permita entrenar y mejorar la toma de decisiones clínicas dentro del ámbito sanitario.

Las dimensiones del instrumento son PBE (Evidence-Based Medicine Working Group, 1992), RC (Ritchie, 1998) y EC (Higgs & Hunt, 1999). El número de ítems que pretenden medir cada una de las dimensiones que forman el constructo y la descripción de cada uno de los ítems se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1. Dimensiones e ítems del instrumento para la toma de decisiones clínicas.**

<b>Dimensión</b>	<b>Ítems</b>	<b>Descripción del ítem</b>
Práctica Basada en la Evidencia (Ítems = 4)	1	Pregunta clínica
	2	Localizar evidencias
	3	Valoración y evaluación clínica de la información
	4	Aplicación a nuestra práctica
Razonamiento Clínico (Ítems = 5)	5	Recoger y procesar información clínica
	6	Entender situación del paciente
	7	Establecer objetivos clínicos
	8	Actuación clínica
	9	Evaluar resultados clínicos
Clinimetría (Ítems = 5)	10	Factores intrínsecos de paciente y fisioterapeuta previos a la interacción
	11	Creencias y expectativas de lo que pueda suceder
	12	Factores extrínsecos del escenario
	13	Reacciones individuales durante la interacción
	14	Consecuencias después de la interacción fisioterapeuta-paciente

### 2.4. Validez de contenido

Los 17 profesionales sanitarios se encargaron de evaluar la validez de contenido de cada uno de los 14 ítems mediante una escala de cuatro puntos basada en las escalas desarrolladas por Lynn (1986) y Davis (1992), en la que debían clasificar cada ítem según su relevancia percibida en la toma de



decisiones clínicas. Las puntuaciones se identificaron de la siguiente manera:

- 4 → el ítem presenta un peso determinante y muy relevante en la toma de decisiones clínicas.
- 3 → el ítem presenta un peso importante y relevante en la toma de decisiones clínicas.
- 2 → el ítem presenta un peso relativo y poco relevante en la toma de decisiones clínicas.
- 1 → el ítem no tiene ninguna relevancia en la toma de decisiones clínicas.

## 2.5. Análisis de datos.

El análisis de los datos tuvo como objetivo determinar el índice de validez de contenido de cada uno de los ítems (VCI), así como la validez de contenido global del instrumento (VCG), que hace referencia al grado en que un instrumento tiene un apropiado número de ítems que permiten valorar el constructo, o al grado en que un conjunto de ítems agrupados constituyen una definición operacional adecuada de un constructo, de manera que es un aspecto a tener en cuenta para los clínicos y/o investigadores que requieren mediciones de alta calidad (Polit et al., 2007; Polit & Beck, 2006). En el presente estudio, se optó por calcular VCI y VCG siguiendo la metodología planteada por Lynn (1986) y Polit & Beck (2006).

Las fórmulas empleadas fueron las presentadas a continuación:

Índice de validez de contenido de los ítems (VCI): total de expertos que valoran un ítem con un 3 o 4 (importante/relevante o determinante/muy relevante). Para que se considere aceptable debe ser > 0.78 y se calcula mediante la siguiente fórmula (Polit & Beck, 2006):

$$\frac{\text{Total de expertos que valoran el ítem con un 3 o 4}}{\text{Total de expertos que participan en el estudio}}$$

Índice global de validez de contenido de la escala (VCG): se obtuvo mediante el CVI promedio de los 14 ítems que forman el instrumento, estableciéndose de esta manera, la validez global del instrumento y su aplicabilidad a otros contextos. Para que se considere una validez elevada, el valor debe ser > 0.80 (Davis, 1992) y se calcula de la siguiente forma (Polit et al., 2007):

$$\frac{\text{Suma los CVI de los ítems que forman el Instrumento}}{\text{Número total de ítems que forman el Instrumento}}$$

El análisis de los datos derivados de estas encuestas se realizó mediante el programa Excel de Microsoft® y el paquete estadístico SPSS® v.19 de IBM.

### 3. Resultados

La validez de contenido de cada uno de los ítems que componen el instrumento, así como su validez de contenido general, se muestran en la tabla 2.

**Tabla 2. Validez de contenido interno y general de los ítems del instrumento para la toma de decisiones clínicas.**

Dimensión	Ítems	Índice de Validez de Contenido				VCI
		4-Peso Determinante (n)	3-Peso Importante (n)	2-Peso Relativo (n)	1- Nada que Ver (n)	
Práctica Basada en la Evidencia (Ítems = 4)	1	13	3	1	0	0.94
	2	10	7	0	0	1
	3	11	5	1	0	0.94
	4	12	5	0	0	1
Razonamiento Clínico (Ítems = 5)	5	11	5	1	0	0.94
	6	14	2	1	0	0.94
	7	13	4	0	0	1
	8	17	0	0	0	1
	9	12	4	1	0	0.94
Clinimetría (Ítems = 5)	10	8	7	2	0	0.88
	11	5	10	2	0	0.88
	12	3	10	4	0	0.76
	13	14	3	0	0	1
	14	13	4	0	0	1

**VCG = Sumatorio VCI/n ítems total = 13.2353/14 = 0.94**

Número de expertos que decidieron esa opción (n), Validez de contenido interno (VCI), Validez de contenido de la escala (VCG).

Los resultados muestran que, prácticamente, la totalidad de los ítems fueron considerados determinantes o importantes de acuerdo con los criterios de Lynn (1986). Se puede observar, además, que únicamente el ítem 12 se encuentra ligeramente por debajo del valor fijado por el propio Lynn (1986). La validez de contenido global del instrumento fue del 0.94 (Tabla 2) por lo que se puede considerar como un instrumento válido y determinante para la toma de decisiones clínicas en Ciencias de la Salud.

Cuando se tienen en cuenta las tres dimensiones previamente descritas que

conforman este constructo, es posible establecer análisis específicos. En las dimensiones de PBE y RC, entre el 94% y el 100% de los expertos consideraron los ítems como determinantes o importantes en la toma de decisiones clínicas, siendo la validez de contenido de estos ítems igual o superior a 0.94. Sin embargo, en la dimensión de Clinimetría, solo los ítems 13 y 14 fueron considerados como determinantes o importantes en la toma de decisiones clínicas por el 100% de los expertos, mientras que el ítem 12 se consideró determinante o importante por únicamente el 76% de los expertos y los ítems 10 y 11 por el 88% de los mismos.

En base a los resultados obtenidos, y teniendo en cuenta el punto de corte de 0.78 establecido por Lynn (1986), se procedió a la eliminación del ítem número 12 del instrumento, manteniendo todos aquellos ítems en los que su valor superó el punto de corte mínimo de 0.78. Así, en la versión final (Tabla 3), el instrumento quedó integrado por 13 ítems: la primera dimensión, referida a la práctica basada en la evidencia, incluye 4 ítems; la segunda, razonamiento clínico, consta de 5 ítems; y la tercera, clinimetría, cuenta con 4 ítems. La validez de contenido global de la versión final del instrumento de 13 ítems fue de 0.96, es decir, ligeramente superior a la versión inicial formado por 14 ítems donde la validez de contenido global fue de 0.94.

**Tabla 3. Instrumento validado y definitivo para la toma de decisiones clínicas.**

<b>Dimensión</b>	<b>Ítems</b>	<b>Descripción del ítem</b>	<b>VCI</b>
Práctica Basada en la Evidencia (Ítems = 4)	1	Pregunta clínica	0.94
	2	Localizar evidencias	1
	3	Valoración y evaluación clínica de la información	0.94
	4	Aplicación a nuestra práctica	1
Razonamiento Clínico (Ítems = 5)	5	Recoger y procesar información clínica	0.94
	6	Entender situación del paciente	0.94
	7	Establecer objetivos clínicos	1
	8	Actuación clínica	1
	9	Evaluar resultados clínicos	0.94
Clinimetría (Ítems = 4)	10	Factores intrínsecos de paciente y fisioterapeuta previos a la interacción	0.88
	11	Creencias y expectativas de lo que pueda suceder	0.88
	12	Reacciones individuales durante la interacción	1
	13	Consecuencias después de la interacción fisioterapeuta-paciente	1

Validez de contenido interno (VCI), Validez de contenido de la escala (VCG).

#### **4. Discusión**

Las habilidades en la toma de decisiones clínicas son fundamentales para los profesionales de Ciencias de la Salud que deben tomar decisiones clínicas efectivas en un entorno de atención sanitaria complejo y en constante cambio (Jenkins, 1985). Así, los instrumentos desarrollados para evaluar y facilitar el proceso de toma de decisiones clínicas en Ciencias de la Salud deberían permitir la selección y el desarrollo de la práctica clínica más adecuada, útil y aceptable entre las diferentes opciones terapéuticas para superar los problemas del cliente o paciente y su familia (Thompson & Dowding, 2002). Actualmente, el número de instrumentos que permite evaluar estas habilidades en la toma de decisiones clínicas es limitado, no habiendo sido todos previamente validados para su uso. El presente estudio evaluó la validez de contenido de un instrumento de toma de decisiones clínicas diseñado por Cuesta-Vargas dentro del contexto de un Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga (PIE 17-102). Los resultados del estudio mostraron una validez de contenido del instrumento original de 0.94, siendo esta validez de contenido de 0.96 tras la eliminación del único ítem que no superó el punto de corte de 0.78 establecido por Lynn (1986). Al comparar los resultados del instrumento con herramientas previamente desarrolladas, encontramos que ésta es comparable a una herramienta descrita anteriormente por Jenkins (1983) para la toma de decisiones clínicas en enfermería (CDMNS, por sus siglas en inglés). Este instrumento, especializado en una de las profesiones básicas de Ciencias de la Salud, evidenció un alto coeficiente de fiabilidad, medido con el alfa de Cronbach, de 0.83, evaluando positivamente su consistencia interna. En este mismo sentido, Durmaz & Sarikaya (2015) analizaron el índice de validez del contenido y el índice de validez del contenido global del CDMNS desarrollado por Jenkins obteniendo un resultado de 0.81 y 0.83, respectivamente. Los resultados obtenidos por la este instrumento suponen, por lo tanto, la obtención de una herramienta con una validez de contenido mayor que herramientas similares existentes y que, además, está conformada de tal manera que su uso es generalizable a todas las profesiones de Ciencias de la Salud.

## 5. Conclusión

El instrumento de toma de decisiones clínicas puede considerarse válido y determinante para la toma de decisiones clínicas en Ciencias de la Salud. El ítem número 12, “Factores extrínsecos del escenario” correspondiente al apartado de Clinimetría de la herramienta, ha sido sugerido para su eliminación, tras analizar los resultados de la prueba de validación, por no superar los criterios previamente descritos por Lynn (1986). Los 13 ítems de la herramienta definitiva mantienen, en su totalidad, altos valores en la valoración individual de la relevancia de su contenido y su validez, permitiendo obtener a la herramienta unos valores altos de validez de contenido general. El diseño de este instrumento permite un uso generalizado en las diferentes profesiones de la rama de Ciencias de la Salud.

## Referencias bibliográficas

- Alarcon, A. M., & Muñoz, S. (2008). Medición en salud: Algunas consideraciones metodológicas. *Revista Médica de Chile*, 136(1), 125–130. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872008000100016>
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., & Sanz Rubiales, Á. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales Del Sistema Sanitario de Navarra*, 34(1), 63–72.
- Cuesta-Vargas, A. I., Roldán-Jiménez, C., Trinidad-Fernández, M., Galán-Mercant, A., González-Sánchez, M. (2017, 23 de febrero). *Batallas académicas de fisioterapia* [sesión de conferencia]. III Jornadas de la Cátedra de Fisioterapia y Discapacidad de la Universidad de Málaga, Málaga, España
- Davis, L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194–197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)
- Díaz Heredia, L. P., Muñoz Sánchez, A. I., & Vargas, D. de. (2012). Reliability and validity of spirituality questionnaire by Parsian and Dunning in the Spanish version. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 20(3), 559–566. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692012000300018>
- Dios, H., & Meléndez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International journal of clinical and health psychology*, 5(3), 521–551.

- Evidence-Based Medicine Working Group. (1992). Evidence-based medicine. A new approach to teaching the practice of medicine. *JAMA*, 268(17), 2420–2425.
- Higgs J, & Hunt A. (1999). Rethinking the beginning practitioner: Introducing the “Interactional Professional“. In *Educating Beginning Practitioners* (pp. 10–18.). Butterworth-Heinemann.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and Quantification Of Content Validity. *Nursing Research*, 35(6), 382–386.
- Chacón-Moscoso, S., Pérez-Gil, J. A., Holgado-Tello, F. P., Lara-Ruiz, Á. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: Validez de contenido. *Revista Psicothema*, 13(2),294-301.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what’s being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Polit, D. F., Beck, C. T., & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 30(4), 459–467. <https://doi.org/10.1002/nur.20199>
- Ritchie, J. E. (1998). Building a customer perspective into evidence-based physiotherapy practice. En *Proceedings of the Fifth International Congress of the Australian Physiotherapy Association: Vol 1* (pp. 97–99.). Australian Physiotherapy Association
- Jenkins, H. (1983). Perceptions of decision making among baccalaureate nursing students as measured by the clinical decision making in nursing scale [tesis doctoral, University of Maryland]. PDQ&T, (ATT8402583).
- Thompson, C., Dowding, D. (2002). *Clinical decision making and judgement in nursing*. Churchill Livingstone.
- Jenkins, H. (1985). A research tool for measuring perceptions of clinical decision making. *Journal of Professional Nursing*, 1(4), 221-229.
- Durmaz, A., Sarikaya, A. (2015). Adaptation of Clinical Decision Making in Nursing Scale to Undergraduate Students of Nursing: The Study of Reliability and Validity. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2 (3), 1-9.

## **Didáctica, docencia no presencial y educación social en tiempos de pandemia**

---

### **Didáctica, docencia no presencial y educación social en tiempos de pandemia**

**Francisco José García Aguilera**  
francisco.garcia.a@unir.net  
Universidad Internacional de La Rioja

#### **Resumen**

Este artículo aborda diferentes actividades diseñadas para la modalidad online en la asignatura Infancia y Juventud en Riesgo Social del Grado en Educación Social de la Universidad de Málaga impartida en modalidad no presencial con motivo del estado de alarma y el consecuente confinamiento producido durante la pandemia por COVID-19 en el segundo cuatrimestre del curso académico 2019-2020. Este trabajo analiza algunas de las actividades llevadas a cabo en ese período de docencia haciendo hincapié en las metodologías didácticas utilizadas por el docente y la valoración de las mismas realizadas por el alumnado que ha cursado la asignatura. Para ello, se ha aplicado un cuestionario ad-hoc a un total de 45 estudiantes, que ha explorado aspectos relativos a la valoración general de la asignatura en modalidad no presencial, atención en las tutorías virtuales desarrolladas, sesiones de clases impartidas con metodologías que se valen de herramientas interactivas para fomentar la participación, encuentros virtuales con profesionales, así como el vídeo podcast como soporte para el desarrollo de propuestas socioeducativas en el ámbito de la infancia y la juventud en riesgo social. Los resultados muestran valoraciones altas en la mayoría de las actividades realizadas y en la docencia impartida. Como conclusión destacar la importancia de mejorar la formación en competencias digitales del alumnado, sobre todo en titulaciones como el Grado en Educación Social, además de la adecuación de plataformas que se adapten a la naturaleza de este tipo de formación universitaria, no replicando el modelo presencial y pasando por garantizar la legalidad vigente en materia de protección de datos de carácter personal tanto del alumnado como del profesorado.

#### **Abstract**

This article addresses different activities designed for the online modality in the subject Childhood and Youth at Social Risk of the Degree in Social Education at the University of Malaga taught in remote mode due to the state of alarm and the consequent confinement produced during the COVID-19 pandemic in the second semester of the academic year 2019-2020. This work analyzes some of the activities carried out in that teaching period, emphasizing the didactic methodologies used by the teacher and the evaluation of them carried out by the students who have taken the subject. For this, an ad-hoc questionnaire has been applied to 45 students, which has explored aspects related to the general assessment of the subject in non-face-to-face mode, attention in the virtual tutorials developed, class sessions taught with methodologies that use interactive tools to encourage participation, virtual meetings with professionals, as well as the video podcast to support the development of socio-educational proposals in the field of children and youth at social risk. The results show high evaluations in most of the activities carried out and in the teaching provided. In conclusion, highlight the importance of improving the training in digital skills of students, especially in degrees such as the Degree in Social Education, in addition to the adaptation of platforms that are adapt to the nature of this type of university training, not replicating the face-to-face model and passing to guarantee the current legislation regarding the protection of personal data of students and teachers.

**Palabras clave:** Infancia, Juventud, Didáctica, Nuevas Tecnologías, Pandemia

**Keywords:** Childhood, Youth, Didactics, New Technologies, Pandemic

## **1.- Introducción**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) son parte de la estrategia de acción de la educación social y sus profesionales y poseen como objetivo generar cambios mejorando la vida de las personas y produciendo procesos de transformación social (Vázquez, Fernández y López, 2017). Las TIC están cambiando las formas de relación social, pensamiento y trabajo tal y como lo conocemos. También se están produciendo transformaciones en cómo se aprende y por lo tanto en cómo se enseña. La COVID-19 ha supuesto una pandemia global que ha tenido y sigue



manteniendo un impacto global en todos los aspectos de nuestras vidas, afectando de manera más especial a las personas en situación de vulnerabilidad social, yendo más allá de colectivos tradicionalmente marginados, extendiendo sus devastadores efectos sanitarios, socioeconómicos, culturales y educativos a millones de personas en todo el mundo (Ponce de León, 2020).

La Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (2019) del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social del Gobierno de España, en tiempos pre pandemia destacaba el papel que deben jugar las TIC en los procesos de inclusión, sobre todo en aquellos ligados a la formación y al empleo:

Se promoverán competencias digitales educativas transferibles a la empleabilidad con objeto de ajustar el sistema de formación docente a las necesidades de trabajo, reconociendo competencias digitales docentes a través del aprendizaje a lo largo de la vida, fomentando la mejora de la competencia digital de los centros educativos, la del alumnado, y el reconocimiento de competencias a través de credenciales digitales abiertas, así como la oferta de itinerarios formativos recomendados para el aprendizaje continuo, de cara a avanzar hacia una educación digitalmente inclusiva (p. 80).

Tal como concluye Sampedro (2015) el profesional de la educación social es un agente transformador y dinamizador de la sociedad de la información y el conocimiento donde:

Los medios tecnológicos y digitales potencian esta participación social en todas las esferas del desarrollo humano; obligando a la ciudadanía a nuevos aprendizajes y dominios para su desenvolvimiento efectivo. [...] Los agentes dedicados profesionalmente al campo de la intervención social no pueden obviar los recursos tecnológicos para el ejercicio de sus funciones; en consecuencia, deben conocer las ventajas y limitaciones que implica su aplicación, así como, la no utilización de los mismos, considerando que esta última opción puede provocar la inadaptación social del individuo en la ciudadanía (pp. 21-22).

Las palabras de Sampedro (2015) toman aún más relevancia cuando todos los sistemas de enseñanza-aprendizaje incluidos los de formación de educadores y educadoras sociales deben trasladarse a modalidad online de un día para otro. La situación de confinamiento muestra una brecha aún más evidente sobre aquellos que no tienen los recursos necesarios para poder acceder a la educación. En el siguiente apartado planteamos cuáles fueron las estrategias propuestas para salvar la situación de formación y aprendizaje con el alumnado de segundo del Grado de Educación Social de la Universidad de Málaga.

## **2.- Las TIC competencias esenciales del Grado en Educación Social**

El término de inclusión digital surge por primera vez en 2003 por la Communication Rights in the Information Society (CRIS), durante la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información celebrada en Ginebra para referirse a la necesidad de aportar soluciones ante la situación de desigualdad en el acceso a las TIC y la propuesta de mecanismos para que estas sean equitativas a todos los ciudadanos. Su definición ha ido evolucionando, desde contemplar sólo aspectos tecnológicos a nivel cuantitativo hasta involucrar aspectos de carácter social, es decir, como una forma de inserción social imprescindible para el crecimiento comunitario (Sepúlveda y Ramírez, 2018).

El Libro Blanco de los títulos de Pedagogía y Educación Social (2005) incluye como competencia transversal para el Grado en Educación Social la utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional, considerando las TIC como herramientas “decisivas y esenciales” (p.151).

Tal y como plantea Cabrera et al. (2005), las oportunidades de acceso al empleo van a estar muy condicionadas por el uso eficaz de las TIC, ya sea para los propios educadores/as sociales, como para los usuarios para los que trabajan:

De alguna manera, la posibilidad de acceder o no al empleo va a estar cada vez más condicionada por la capacidad de utilizar eficaz y eficientemente las TIC, por lo tanto, desarrollar proyectos para la inclusión social de colectivos excluidos significará contribuir a familiarizarlos con las herramientas, los procedimientos y los entornos que acompañan la expansión imparable de las tecnologías de la información y la comunicación (p.17).

Es por tanto indiscutible la necesidad de que estos estudiantes estén en total disposición de “Desarrollar su competencia digital paulatinamente ya que les ayudará a sentirse más confiados en ese entorno de aprendizaje, que también es nuevo para ellos, pero que deben acabar haciendo suyo” (Sangrá, 2020).

## **3.- Impartición online de la asignatura Infancia y Juventud en Riesgo Social en tiempos de Pandemia**

La situación atravesada al inicio de las enseñanzas del segundo cuatrimestre en la Universidad de Málaga, quedará marcada en nuestra retina como un momento histórico por la proclamación del estado de alarma, la adaptación de

nuestro modo de vida y la consiguiente forma de enseñar y aprender. En palabras de Guasch en Sangrá (coord.) (2020):

“Para muchos docentes, el 2020 quedará grabado en la memoria como un año de replantearse cambios [...]. El inicio de la pandemia (COVID-19) hizo acelerar cambios sobre la forma de organizarnos, relacionarnos, formarnos, trabajar e, indiscutiblemente, sobre la forma de enseñar y aprender en contextos educativos dinámicos, que conllevan la implementación de prácticas de docencia híbrida (presencial y virtual) o docencia a distancia, remota, con soporte de tecnología o totalmente online” (p.19).

En la situación de trabajo online en la etapa del confinamiento, el alumnado al que nos referimos en este trabajo, ha participado en varias actividades que han buscado desarrollar las competencias y los resultados de aprendizaje que aparecen en la programación de la asignatura Infancia y Juventud en Riesgo Social. Para llevar a cabo la impartición de la asignatura, se utilizaron diferentes herramientas que el profesorado teníamos a disposición desde el Servicio de Enseñanza Virtual y Laboratorios Tecnológicos de la Universidad de Málaga:

- Campus virtual de la Universidad de Málaga: plataforma moodle diseñada como complemento a la enseñanza presencial y que durante la pandemia fue un espacio crucial para el desarrollo de los aprendizajes.
- Google Meet: herramienta diseñada para la realización de videoconferencias en la que se pueden programar eventos y compartir recursos (presentaciones, documentos y aplicaciones interactivas). Se utilizó la licencia que la Universidad tiene adquirida con Google para el uso de todo el profesorado y alumnado.
- Vídeo Podcast: Utilización de la aplicación Panopto para grabar un podcast sobre el diseño de propuestas de intervención con infancia y juventud en riesgo social.
- Mentimeter: Se trata de una página web que te permite crear diferentes tipos de encuestas y cuestionarios para que el alumnado pueda participar respondiendo en tiempo real (Tomás, 2019).

Se ha tratado por tanto de no caer en los errores que Sangrá (2020) define del modo siguiente:

“No repliquéis la clase presencial: el contexto en el que estáis vosotros y, sobre todo, ellos ya no es el mismo [...]. Crear una rutina no es hacer lo mismo que hacíais en clase [...]. Los modelos de educación online que funcionan realmente bien tienen en sus fundamentos una apuesta clara por la interacción. Es un error pensar que cualquier

tipo de docencia no presencial se basa única y exclusivamente en facilitar el acceso a contenidos (materiales, recursos en cualquier formato y soporte). ” (pp. 34 y 35).

### 3.1.- Fichas didácticas de las actividades realizadas

A continuación presentamos una muestra de las actividades que fueron diseñadas para desarrollar las competencias establecidas para la consecución de los resultados de aprendizaje marcados en la programación oficial de la asignatura. En la ficha que se muestran a continuación y que fue presentada como buenas prácticas en el período docente durante el estado de alarma, se muestran las finalidades y propósitos de la actividad, los contenidos y competencias que se trabajan, así como la descripción de la metodología llevada a cabo (figura 1).

<b>La construcción de la identidad de la infancia y juventud desde la vulnerabilidad</b>
<b>Finalidades y propósitos</b>
Sesión de clase para trabajar el concepto de creación de la identidad de la infancia y juventud vulnerable de la asignatura “Infancia y juventud en riesgo social” del Grado en Educación Social. Se ha realizado una sesión participativa a través de varias herramientas de comunicación didáctica: PowerPoint interactivo, Google Meet para realizar la sesión y la aplicación Mentimeter.
<b>Contenidos y/o competencias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;</li> <li>✓ Colaboración, trabajo en grupo y respeto a la diversidad y a la discrepancia. Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa.</li> <li>✓ Mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en situación de necesidad.</li> </ul>
<b>Descripción breve de la actividad</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Previamente, el profesor de la asignatura debe preparar el material didáctico, configurando cada pregunta con su formato a través de <a href="http://www.mentimeter.com">www.mentimeter.com</a>.</li> <li>- Se realiza una presentación síncrona de los contenidos del tema a través de una presentación interactiva utilizando PowerPoint y la aplicación Mentimeter, que permite responder a cuestiones de manera individual o colectiva, con el objetivo de que el alumnado pueda reflexionar sobre conceptos, ideas y escenarios de intervención del profesional de la educación social.</li> <li>- A medida que se avanza en la presentación, el alumnado identifica lo que denominamos una pregunta evocadora con un código que deben introducir en <a href="http://www.menti.com">www.menti.com</a> (se puede realizar vía web o a través del móvil). Las respuestas aportadas son anónimas y cada alumno/a puede ampliar su respuesta en la fase de retroalimentación.</li> </ul>

Figura 1. Sesión síncrona “La construcción de la identidad de la infancia y juventud desde la vulnerabilidad”. Modificado de <https://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/info/123469/buenas-praticas-en-la-docencia-no-presencial-por-el-estado-de-alarma/>

## 4. Objetivos

Como primer objetivo de esta investigación, tratamos de conocer la valoración del alumnado de la asignatura Infancia y Juventud en Riesgo Social del Grado en Educación Social de la Universidad de Málaga sobre la metodología didáctica utilizada en modalidad no presencial, así como las estrategias docentes utilizadas para impartir la asignatura y en las tutorías virtuales. Como

segundo objetivo, analizamos en qué medida se han cumplido las expectativas del alumnado en relación a las actividades llevadas a cabo en la modalidad no presencial durante el Estado de Alarma en el segundo cuatrimestre del curso académico 2019-2020.

## 5.- Métodos de investigación

Para llevar a cabo el estudio, se optó por una metodología fundamentalmente cuantitativa, no experimental, a través de un cuestionario con el propósito de describir la valoración realizada por el alumnado sobre la metodología utilizada, las actividades TIC llevadas a cabo y el papel docente en las sesiones de clase y en las tutorías virtuales.

### 5.1.- Muestra

La población a la que referimos nuestra investigación, son alumnado del Grado en Educación Social de la Universidad de Málaga. Para la selección de la muestra, se recurrió a los participantes en la asignatura “Infancia y Juventud en Riesgo Social”. Había matriculadas 60 personas (N=60) que iniciaron la asignatura en el segundo cuatrimestre de 2020. De estas, 45 (N=45) han realizado el cuestionario.

### 5.2.- Instrumento y procedimiento

Como instrumento para la recogida de datos, se eligió la aplicación de la técnica más utilizada en la investigación por encuesta, un cuestionario que incorpora 9 ítems, tipo Likert (1-10), en el que se valoran aspectos relacionados con la asignatura llevada a cabo en relación a sus actividades y la metodología docente. El cuestionario utilizado se denomina “Inclusión digital en estudios del Grado en Educación Social”. Para la elaboración de nuestro cuestionario, se tuvieron en cuenta todos los aspectos relacionados con las dimensiones a evaluar: actividades y metodología docente. Se puede ver un ejemplo de los ítems del cuestionario en la figura 2.

Valore de 1 bajo a 10 muy alto cada una de las actividades online desarrolladas en la asignatura “Infancia y Juventud en Riesgo Social”: ¿Cómo valorarías en líneas generales las sesiones de clases de la asignatura "Infancia y Juventud en Riesgo Social"? | ¿Cómo valorarías las tutorías realizadas con el profesor por videoconferencia a través de Google Meet? | ¿Qué puntuación otorgarías a la sesión sobre la Identidad de la infancia y juventud en riesgo de la asignatura "Infancia y Juventud en Riesgo Social"? | ¿Qué valoración otorgarías a la actividad "Historias que sanan" de la asignatura "Infancia y Juventud en Riesgo Social"?

Figura 2. Muestra de preguntas extraídas del “Cuestionario de evaluación de actividades de venta en establecimientos comerciales”.

Para evaluar el nivel de fiabilidad se utilizó el método de consistencia interna denominado coeficiente Alfa de Cronbach. Una vez aplicado este coeficiente a los

resultados de nuestra escala, se obtuvo un valor de 0,88. La validez de contenido del cuestionario se realizó a través de una valoración por jueces, presentada a un grupo de 8 expertos en investigación educativa, con el propósito de detectar posibles fallos o errores de comprensión e interpretación. Previo al análisis factorial de componentes principales se obtuvo información sobre dos medidas relativas al cumplimiento de los criterios de aplicación de dicho análisis:

- 1) La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que aportó información sobre la adecuación del muestreo. El valor obtenido en KMO, fue 0,69. Este hecho indica que el análisis factorial resulta práctico y útil para este estudio.
- 2) La prueba de esfericidad de Bartlett, que contrasta la hipótesis de igualdad de la matriz de correlaciones con la identidad. En nuestro análisis, la significación es adecuada, ya que obtiene el valor inferior a 0,00005, por lo que se puede rechazar dicha hipótesis nula, considerando el ajuste de las variables mediante el análisis factorial idóneo.

<b>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)</b>		0,691
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	<b>Chi-cuadrado aproximado</b>	123,632
	<b>Grados de libertad</b>	28
	<b>Significación (menor que)</b>	0,000

Tabla 1. Valores de los indicadores KMO y prueba de Bartlett

Tras realizar el análisis de componentes principales, se obtuvieron 2 factores. Dichos componentes (autovalores  $\leq 1$ ) explican el 74,751% de la varianza total.

<b>Componente</b>	<b>Sumas de rotación de cargas al cuadrado</b>		
	<b>Total</b>	<b>% de varianza</b>	<b>% acumulado</b>
1	4,761	59,515	59,515
2	1,219	15,236	74,751

Tabla 2. Resultados del análisis de componentes principales

Para la extracción de estos factores se utilizó el método de Análisis de Componentes Principales, a través de una rotación de normalización Varimax con Kaiser, que convergió en 3 iteraciones. La reagrupación de factores quedó como muestra la tabla 3.

<b>Factor 1: Actividades realizadas con metodología didáctica online</b>	
<b>Ítem</b>	<b>Carga factorial</b>
Presentación de proyectos de intervención en infancia y juventud en riesgo social	0,867
Sesión teórica sobre identidad de la infancia y juventud en riesgo social utilizando la herramienta interactiva Mentimeter	0,825
Actividad centrada en el encuentro virtual con profesionales	0,578

Actividad "Historias que sanan" sobre atención a niños y jóvenes en riesgo de exclusión	0,528
Actividad basada en el uso de video podcast	0,515
<b>Factor 2: Docencia no presencial</b>	
<b>Ítem</b>	<b>Carga factorial</b>
Sesiones de clase en docencia no presencial	0,907
Tutorías online	0,881

Tabla 3. Resultados del análisis de componentes principales (factores)

El factor 1 se ha denominado "Actividades realizadas con metodología didáctica online", y hace referencia a las actividades realizadas con metodología didáctica online y para las que se han utilizado aplicaciones y herramientas diversas: presentación de proyectos de la asignatura, sesión interactiva con la herramienta Mentimeter, encuentro con profesionales, lecturas de historias elaboradas para realizar propuestas de intervención con niños y jóvenes en situación de riesgo de exclusión social, así como el uso del vídeo podcast para aprender el diseño de propuestas socioeducativas. El factor 2 lo hemos denominado "Docencia no presencial", que hace referencia a la impartición de las sesiones de clase en docencia no presencial, así como a las tutorías online llevadas a cabo con el alumnado.

## 6.- Resultados

En cuanto a los resultados obtenidos en cada una de los ítems valorados por el alumnado se obtiene que la media de las puntuaciones es de 9,394.

Los resultados muestran valoraciones altas en la mayoría de las actividades realizadas así como en la metodología didáctica aplicada en las sesiones de docencia (9,429) y en las tutorías llevadas a cabo en el contexto de la asignatura (9,762). En la figura 3, encontramos algunas muestras de las respuestas realizadas por el alumnado al último ítem del cuestionario: Añade un comentario con las mejoras que creas necesarias.

"Creo que ha sido una asignatura que nos ha enseñado muchos aspectos de forma muy creativa, por lo que no se me ocurre ninguna mejora".
"Me parecieron muy buenas clases, el único inconveniente son las que se pasaron de la hora estipulada".
"A pesar de las circunstancias, el docente hizo la asignatura muy amena, dinámica y cargada de aprendizajes".
"Un poco más de dinámica y menos corrección".

Figura 3. Muestras de respuesta al ítem de la encuesta denominado: Añade un comentario con las mejoras que creas necesarias.

## 7.- Discusión y Conclusiones

Los hallazgos alcanzados en este estudio, responden a los objetivos formulados en nuestra investigación y que valoran las actividades y la metodología docente llevada a cabo en docencia no presencial con valoraciones altas por parte del alumnado.

Nuestro trabajo suscribe las aportaciones realizadas por la Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (2019) en las que se confirma el papel que deben jugar las TIC en los procesos de inclusión, más si cabe en perfiles como el Graduado/a en Educación Social.

Como plantea Guasch en Sangrá (2020) la COVID 19 ha modificado de forma sustancial la manera de enseñar y aprender, poniendo de manifiesto el esfuerzo de adaptación realizado para poder ofrecer una docencia de calidad, tal y como hemos podido observar en la muestra de las actividades propuestas en este trabajo.

Suscribimos las palabras de Sampedro (2015) acerca de que las personas dedicadas profesionalmente al campo de la intervención social no pueden obviar los recursos tecnológicos para el ejercicio de sus funciones.

Tal y como comenta Sangrá (2020) hemos podido demostrar que las metodologías de tutorización y las actividades, no deben replicar el modelo presencial, sino que deben ir más allá de facilitar el acceso a contenidos, materiales, recursos en cualquier formato y soporte. Todo ello a través de potenciar la interacción entre profesorado y alumnado con herramientas participativas, recursos como el vídeo podcast, presentaciones de ideas y proyectos de la mano del alumnado, así como encuentros con profesionales pudiendo compartir cuestiones acerca de la labor del profesional de la educación social con infancia y juventud en riesgo social.

Como conclusión fundamental de la experiencia vivida en la impartición de la asignatura también podemos destacar las necesidades de que las plataformas se adapten a la naturaleza de este tipo de formación universitaria, pasando por garantizar la legalidad vigente en materia de protección de datos de carácter personal tanto del alumnado como del profesorado.

En cuanto a las limitaciones de nuestra investigación, tal y como lo manifiestan algunos de los participantes en el estudio, se dan problemas de conexión en algunos casos (lo que ha evidenciado la brecha digital existente), dificultades en la organización temporal de las actividades desarrolladas y problemas en



cuanto a la interacción para desarrollar algunas actividades que requieren de la presencialidad física.

## 8.- Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1 y 2. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>

García, F.J. (2020). La construcción de la identidad de la infancia y juventud desde la vulnerabilidad. En *Buenas prácticas en la docencia no presencial por el estado de alarma*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. <https://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/info/123469/buenas-praticas-en-la-docencia-no-presencial-por-el-estado-de-alarma/>

Martínez, A. (2015). Uso y percepción de las TIC por educadores y educadoras sociales en su tarea profesional. En *RES, Revista de Educación Social*, nº 20, 279-290.

[https://www.researchgate.net/publication/304116021\\_Uso\\_y\\_percepcion\\_de\\_las\\_TIC\\_por\\_educadores\\_y\\_educadoras\\_sociales\\_en\\_su\\_tarea\\_profesional](https://www.researchgate.net/publication/304116021_Uso_y_percepcion_de_las_TIC_por_educadores_y_educadoras_sociales_en_su_tarea_profesional)

Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019). Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social. [https://eapn.es/ARCHIVO/documentos/noticias/1553262965\\_estrategia\\_prev\\_y\\_lucha\\_pobreza\\_2019-23.pdf](https://eapn.es/ARCHIVO/documentos/noticias/1553262965_estrategia_prev_y_lucha_pobreza_2019-23.pdf)

Ponce de León, L. (2020). Reflexiones sobre la COVID 19 y población vulnerable: ¿Estado de Bienestar o Neoliberalismo? En *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, nº 14, 13-36. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0010>

Sampedro (2015). Las TIC y la educación social en el siglo XXI. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, nº5 (1), 8-24. <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/4014>

Sangrá, A. (coord) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Editorial UOC: Barcelona.

[http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/122307/1/9788491807766\\_no\\_venal.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/122307/1/9788491807766_no_venal.pdf)

Sepúlveda, J. y Ramírez, L.A. (2018). Brecha digital e inclusión digital: fenómenos socio–tecnológicos. *Revista EIA*, Vol. 15, nº 30, 89-97. <http://www.scielo.org.co/pdf/eia/v15n30/1794-1237-eia-15-30-89.pdf>

Tomás, N. (2019) Mentimeter: encuestas para el aula en tiempo real. En *Observatorio de tecnología educativa*, nº 9. <https://intef.es/wp-content/uploads/2019/02/Mentimeter-1.pdf>

Vázquez, E., Fernández, E. y López, E. (2017). Los ámbitos de intervención de los profesionales de la Educación Social. Un estudio con mapas conceptuales multimedia. En *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 205-222. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.205>

## **La educación socioemocional como herramienta de promoción de la resiliencia durante la pandemia de Covid-19: una propuesta de intervención**

---

### **Socio-emotional Education as a Tool to Promote Resilience during the Covid-19 Pandemic: an Intervention Proposal**

**Elisabeth Di Luca**  
Universidad de Málaga  
elisabeth.diluca@uma.es

#### **Resumen**

El presente trabajo se enmarca en el nuevo ámbito de la Educación en Emergencias y pretende reflexionar sobre la relevancia que la resiliencia puede adquirir durante los tiempos de crisis, en particular en los contextos educativos durante la pandemia de Covid-19. Gracias a la revisión de la literatura sobre el tema de la resiliencia, las habilidades cognitivo-emocionales y relacionales han sido identificadas como factores protectores del individuo. A partir de los resultados de esta revisión bibliográfica se ha planteado una propuesta de intervención para la promoción de la resiliencia a través de un programa de educación socioemocional, proporcionado en los contextos educativos afectados por la pandemia.

#### **Abstract**

This work is part of the new field of Education in Emergencies and aims to reflect on the relevance that resilience can acquire during times of crisis, particularly in educational contexts during the Covid-19 pandemic. Thanks to the review of the literature on the subject, cognitive-emotional and relational skills have been identified as protective factors of the individual. Based on the results of this bibliographic review, an intervention proposal is presented for the promotion of resilience through a socio-emotional education program, provided in the educational contexts affected by the current pandemic.

#### **Palabras clave**

Resiliencia, educación socioemocional, factores protectores, pandemia, Covid-19.

#### **Keywords**

Resilience, socio-emotional education, protective factors, pandemic, Covid-19.

#### **1. Introducción**

La educación normalmente juega un papel fundamental en el desarrollo de una

sociedad y aún más durante una emergencia en la cual no solo contribuye al fortalecimiento de las capacidades locales sino que aporta una serie de herramientas educativas útiles para superar la misma emergencia (Rognerud, 2005). A partir de esta consideración inició la reflexión sobre el papel de la educación en los proyectos humanitarios, la cual culminó con la elaboración del concepto de Educación en Emergencias durante el World Education Forum de Dakar en 2000. En la última década, este concepto se ha ampliado hasta incluir cualquier tipo de actividad educativa dirigida a comunidades afectadas por algún evento de emergencia, con el fin de promover procesos de resiliencia. Obviamente, dentro de la clasificación de todos los eventos críticos que este nuevo ámbito toma en consideración, también cabe mencionar la pandemia.

Actualmente los efectos de la pandemia de Covid-19 han sido colosales, no sólo por la morbilidad y mortalidad de la enfermedad sino por los efectos colaterales en la productividad y en la conducta humana. A nivel psicológico, algunos estudios ya demostraron cómo la pandemia ha promovido “alteraciones psicológicas de ansiedad y depresión como estado, altos niveles de estrés” (Arias Molina et al., 2020, p. 11) y también avanzan la hipótesis de un aumento de los casos de suicidios (Jobes et al., 2020). Igualmente, la pandemia de Covid-19 ha representado un problema para los niños y los adolescentes, afectando al entorno en el que crecen. La pandemia ha causado la interrupción de su educación, la alteración de las estructuras de protección a la infancia y el aislamiento social. El cierre prolongado de las escuelas ha representado un impacto desestabilizador en sus vidas. En primer lugar, las escuelas son espacios importantes y no solo para facilitar el aprendizaje, sino también como espacios de socialización, protección y desarrollo socioemocional. Eso significa que a menudo la falta de acceso a la escuela también ha significado la falta de acceso a otros servicios sociales para los que viven en contextos desfavorecidos. En segundo lugar, el aislamiento social impuesto por las medidas de confinamiento elaboradas por el gobierno ha tenido efectos nefastos, manteniendo a los adolescentes alejados de la interacción social y aumentando la violencia doméstica: está demostrado que factores como el hacinamiento en las viviendas o el estrés provocado por la pérdida de ingresos económicos y por la incertidumbre son indicadores de riesgo de abusos.

Una encuesta reciente realizada por Save the Children en Finlandia, Alemania, España, Reino Unido y Estados Unidos, revela que uno de cada cuatro adolescentes está lidiando con sentimientos de ansiedad y muchos de ellos están en riesgo de depresión. (UNESCO, 2020). Otro estudio comparativo entre Italia y España (Orgilés et al., 2020) muestra un aumento significativo de alteraciones conductuales y/o emocionales en los menores, como resultado del confinamiento. En este contexto resulta indispensable facilitar todo el apoyo psico-emocional y las herramientas educativas necesarias para promover procesos resilientes. Sin embargo, como sucede en cualquier otra emergencia, en los primeros meses de pandemia toda la energía y los recursos de los profesionales han sido dirigidos hacia la satisfacción de las necesidades básicas de la población. En el ámbito educativo, el primer esfuerzo ha sido reducir la brecha educativa, por ejemplo intentando asegurar el acceso a formas de aprendizaje a distancia a través de la financiación de becas de datos móviles. Pocos han sido los proyectos que han proporcionado programas de promoción de la resiliencia, mientras que la mayoría se ha concentrado en asegurar apoyo psicosocial por teléfono (Martínez y González, 2020). Bajo este escenario, el presente trabajo pretende explorar el concepto de resiliencia con el fin de sugerir una medida de intervención concreta apta al contexto de emergencia que estamos viviendo.

## **2. La Educación en Emergencias y la resiliencia**

El concepto de resiliencia deriva del verbo latín *resilire* que significa “rebotar” y se define generalmente como la capacidad de recuperarse de la adversidad y adaptarse con éxito a las demandas de situaciones estresantes (Tugade y Frederickson, 2004; Smith et al., 2010). En toda la evolución teórica de este concepto podemos identificar dos momentos fundamentales: en principio la resiliencia fue asociada a la presencia de factores protectores que pertenecen al individuo y que amortiguan los efectos adversos de los golpes de la vida, alterando o incluso revirtiendo la predicción de resultados negativos. Más tarde, los investigadores ampliaron el tema en dos aspectos: por un lado, integraron la noción de proceso que implica la interacción dinámica entre factores protectores y de riesgo, y entre factores internos y externos; por el otro, incluyeron la búsqueda de modelos para promover la resiliencia. Todavía no existe un consenso sobre una definición única de resiliencia, que resulta muy

difícil de obtener debido a su naturaleza compleja y dinámica. Un primer paso hacia una mayor clarificación se puede dar con la distinción entre la resiliencia estructural y coyuntural, o sea, entre la resiliencia que se desarrolla como respuesta a situaciones de desventaja, como puede ser una condición socioeconómica precaria, y aquella que resulta como reacción a una situación repentina, como por ejemplo la guerra. Otra distinción importante es aquella entre resiliencia individual y comunitaria.

Si la resiliencia individual es aquella referida a la persona, la comunitaria es la que ocurre en relación a un contexto social dado “para enfrentar las adversidades y buscar en conjunto el logro de su bienestar. Una tragedia puede significar para la comunidad el desafío para movilizar las capacidades solidarias de la población y emprender procesos de renovación, de reconstrucción social.” (Suárez y Melillo, 2005, p. 41). Es precisamente a partir de esta visión posibilitadora de la emergencia, que nació el concepto de Educación en Emergencias. Se trata de un concepto multidisciplinario que se basa en la idea de la emergencia como espacio en el cual construir algo nuevo, a través de una educación que promueva la resiliencia, tanto la comunitaria como la individual. Haciendo un recorrido de la literatura sobre el tema de la resiliencia, dos tendencias llaman la atención: por un lado las investigaciones se enfocan más en identificar los factores de la resiliencia, en vez de investigar las maneras de promover activamente estos factores; por el otro, la mayoría de las investigaciones que se ocupan de investigar esas maneras se mueven dentro del campo de la psicología.

En consecuencia, la mayoría de los estudios sobre la educación para la resiliencia se basan en la observación y promoción de las características psicológicas y de los rasgos de personalidad que suelen identificar a las personas resilientes, en vez de enfocarse en la relación educativa y las herramientas que puede aportar la pedagogía.

Por el contrario, en el ámbito investigativo de la Educación en Emergencias, diferentes educadores han dirigido el foco de sus investigaciones en las estrategias pedagógicas, considerando la educación para la resiliencia tanto un medio para preparar las personas y las comunidades al evento traumático, como una herramienta indispensable para transformarlo en un posible motor de cambio en el momento en que se presente. Aunque las conceptualizaciones

ecológicas de la resiliencia como proceso integrativo entre factores individuales y comunitarios también están presentes dentro del campo investigativo de la Educación en Emergencia (Shah, et al., 2020), las estrategias dominantes son aquellas que favorecen el desarrollo de los factores protectores individuales. Según Vaccarelli (2016), es posible educar para la resiliencia promoviendo una serie de habilidades que son los determinantes de la resiliencia, como la autonarración, la escucha activa, la empatía, la cooperación y que representan los valores y los medios para lograr la seguridad personal y el sentimiento de una base segura. Isidori (2011) entra aún más en detalles enumerando una serie de habilidades que ayudan a lograr la conciencia de sí mismo y en consecuencia una actitud constructiva ante las dificultades: identificar las emociones y conocer su intensidad; expresarlas y saber asociarlas por categorías; reconocer cómo se manifiestan a nivel corporal; controlar los impulsos; saber comprender las emociones de los demás; comprender la diferencia entre emociones y comportamientos; utilizar estrategias claras para solucionar los problemas y tomar decisiones; y comunicar verbalmente y no verbalmente la propia vivencia.

En general, la resiliencia requiere formas de aprendizaje transversal - basadas en el saber, saber ser y saber hacer - para las cuales el aspecto afectivo se vuelve tan importante como el aspecto cognitivo. Tirando de los hilos del discurso, según la perspectiva de la Educación en Emergencias el desarrollo de la resiliencia es un proceso multifactorial dentro del cual la inteligencia emocional es un elemento clave (Koon, 2019; Shah, 2019; Shah, et al., 2020) porque permite a la persona reaccionar ante lo inesperado y al trauma, aprendiendo de la misma experiencia dolorosa. La comunidad de investigadores en Educación en Emergencias no es la única en poner el foco en la importancia de las emociones y de su gestión. Numerosas investigaciones han postulado que la resiliencia está asociada con las emociones, observando, por ejemplo, que los individuos resilientes se caracterizan por una alta emocionalidad positiva (Klohn, 1996; Masten y Obradovic, 2008; García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013). Otras han demostrado que las emociones positivas son útiles para amortiguar el estrés, mantener esfuerzos perseverantes y reponer los recursos agotados (Folkman y Moskowitz, 2000). En línea con esto, se encuentra también la investigación de

Tugade y Frederickson (2004) que con sus estudios revelaron que la experiencia de las emociones positivas contribuyó, en parte, a las habilidades de los participantes para lograr una regulación emocional eficiente, la recuperación de la excitación emocional negativa y la búsqueda de un significado positivo en circunstancias negativas. Así, las emociones positivas, contribuyendo a la capacidad de las personas para recuperarse fisiológicamente de la excitación emocional producida por eventos emocionales negativos, pueden optimizar la salud al mismo tiempo que ayudan a otorgar un sentido positivo a las circunstancias adversas.

A pesar de que numerosos resultados han indicado que la emocionalidad positiva ayuda los procesos resilientes de afrontamiento ante una calamidad, proporcionalmente menos estudios se han centrado en identificar cómo se cultivan las emociones positivas (Mak et al., 2011) y más en cómo favorecer la gestión de las emociones en general. Por ejemplo, la evidencia de un estudio de muestreo de experiencias encontró que un mayor conocimiento de las emociones (especialmente la capacidad de discriminar entre las emociones negativas) se asocia con repertorios más amplios de estrategias de regulación de las emociones, lo que indica que la capacidad de utilizar el conocimiento de las emociones puede tener efectos beneficiosos sobre la gestión de las emociones (Barrett et al. 2001). En otro estudio (Oros, 2008), los niños que recibieron un formación sobre diversos métodos de relajación infantil mostraron un importante progreso en el manejo del estrés y una elaboración progresiva de respuestas funcionales frente a situaciones de estrés interpersonal, disminuyendo el número de conductas disruptivas y aumentando los intentos de relajación en las circunstancias de tensión interpersonal. La revisión de la literatura hasta ahora demuestra cómo el funcionamiento adaptativo en situaciones de estrés requiere un cierto grado de control regulador de las emociones. Por lo tanto, la gestión de las emociones así como la promoción de emociones positivas son ciertamente dos de los factores protectores de la resiliencia, pero no son los únicos favorecidos por la educación socioemocional. Entre otros, se pueden mencionar las competencias sociales complejas, como la empatía, la asertividad, la escucha activa, la comunicación ecológica no violenta, etc.

### **3. Una propuesta para la promoción de la resiliencia**



Considerando todo lo anteriormente mencionado, el presente trabajo plantea la posibilidad de intervenir en los contextos educativos afectados por la pandemia de Covid-19 a través de un programa de educación socioemocional, cuyos objetivos pueden resumirse en dos: (1) el desarrollo de inteligencia emocional y (2) la promoción de las habilidades sociales complejas. Con respecto al primer objetivo, el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997 citado en Belykh, 2018) divide el desarrollo de su potencial en un área experiencial y una estratégica, cada una dividida en dos etapas. En el área experiencial, la primera etapa es la adquisición de la conciencia emocional, es decir, adquirir la capacidad de identificar, evaluar y expresar las emociones propias y de los demás. Dicho con las palabras de Bisquerra Alzina (2003, p.30):

se trata de dominar el marco conceptual de las emociones, que incluiría el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.). Conocer las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales.

La segunda etapa perteneciente al área experiencial corresponde a la facilitación emocional del pensamiento, o sea, a la capacidad de canalizar las emociones para dirigir la atención hacia la información importante y a la capacidad de generar emociones o de estimular diversos estados emocionales, con el fin de mejorar la memoria relacionada con los sentimientos y adoptar múltiples puntos de vista posibles. La primera etapa del área estratégica corresponde al uso del conocimiento emocional para interpretar los significados que conllevan las emociones, comprender sentimientos complejos como el odio, por ejemplo, y reconocer las transiciones entre las emociones. La última etapa comprende la regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual e incluye la capacidad de permanecer abierto a los sentimientos tanto agradables como desagradables, y la capacidad de gestionar las emociones en uno mismo y en los demás.

En relación con el segundo objetivo, las habilidades sociales complejas son las que permiten las interacciones con otras personas. Entre las más representativas se encuentran: la empatía, o sea, la habilidad de ponerse en el lugar de la otra persona, acogiendo sus emociones sin dejarse sobrecargar; la asertividad que es la habilidad de expresar opiniones y críticas de forma clara,

sincera y directa, de defender los propios derechos y de hacer o rechazar peticiones de forma respetuosa y empática; la humildad, es decir la capacidad de afrontar las críticas, de ser conscientes de los errores cometidos, de reconocerlos y de disculparse; la escucha activa que es la habilidad de escuchar con comprensión y cuidado, retroalimentando el mensaje de la otra persona con la finalidad de transmitirle que se cumplió la intención comunicativa o de pedirle aclaraciones; la comunicación no violenta y ecológica, que es la habilidad de comunicarse empáticamente sin utilizar estrategias de monopolización, sarcasmo, etc.; la gestión de los conflictos, o sea, la habilidad de solucionar las controversias respetando las necesidades de todas las partes y fortaleciendo al mismo tiempo las relaciones entre los individuos o los grupos; la resolución de los problemas que es la habilidad de definir un problema y sus causas y de evaluar soluciones; la planificación que comporta recoger información, establecer un objetivo, tomar la iniciativa, tomar una decisión y concentrarse en una tarea.

Este conjunto de habilidades personales, cuyo desarrollo es favorecido por la educación socioemocional, no tienen solo el fin de ayudar el proceso de afrontamiento del individuo frente a situaciones críticas, sino también la mejora de las relaciones interpersonales, otro gran factor protector de la resiliencia. En efecto, a través de la revisión de la literatura resulta claramente que la resiliencia basa sus fundamentos en las relaciones, como afirma Luthar (2006) en su síntesis de casi medio siglo de investigación sobre el tema y, antes de él, Cyrulnik (2002) con su idea de tutor de resiliencia. Él sostiene que para desarrollar los determinantes de la resiliencia en los niños, es fundamental que se establezca una relación de confianza con cualquier figura de referencia: el tutor de resiliencia precisamente. Dentro de los contextos de emergencia, en los cuales no existen muchas certezas, la relación es uno de los pocos elementos ciertos y lo que más marca la diferencia: permite a las personas reconstruir, incluso sobrevivir, por ejemplo gracias a la ayuda de los rescatadores o de los médicos; y su ausencia es lo que más crea sufrimiento, como en el caso de la muerte de un ser querido o de la ausencia física debida al aislamiento en caso de pandemia. En estos contextos, en los que la intervención educativa representa una forma de protección y empoderamiento frente al peligro, la relación educativa se configura como una relación de ayuda

sana, la cual se instaura cuando el maestro acepta a su alumno como un ser independiente, estableciendo una relación horizontal. Cambia la concepción de la relación pedagógica que deja de ser una comunicación unidireccional, de maestro a alumno, para convertirse en una relación entre generaciones en la cual interviene el conflicto, que no se evita sino que, por el contrario, sirve de estímulo para superar obstáculos para progresar (Postic, 1999). Este cambio de papel del educador refleja la necesidad de reconstruir la vida emocional en el campo educativo, a través de una relación que no separe más la razón de los sentimientos. Y esto resulta aún más importante en situaciones de emergencia que conllevan una carga emocional altísima por la que se necesitan formas sanas de expresión, para evitar que se convierta en una bomba de relojería.

#### **4. A modo de conclusión**

Es obvio que la regulación de las emociones es importante en cualquier emergencia, pero en un contexto como el de una pandemia es más probable que el miedo sea generalizado e incontrolado. En estos casos, habrá no solo un vector de enfermedad sino también un “vector de miedo” (Masten y Obradovic, 2008, p. 9) y su propagación podría minar la toma de decisiones en muchos niveles, conduciendo a problemas aún más graves que la emergencia en sí. Los casos de suicidios de las personas que pensaban haber sido contagiadas por el Covid-19 (y no lo eran) es un claro ejemplo de cómo el miedo puede afectar más que la pandemia en sí, y de cómo una gestión sana de esta emoción habría podido marcar una diferencia en las vidas de estas personas. Por esta razón, se ha concebido la necesidad de presentar esta propuesta de intervención educativa, sabiendo que en futuros trabajos será clave profundizar las limitaciones que la misma comporta, como por ejemplo la necesidad que el programa sea planificado de una forma que permita su suministro online durante los nuevos confinamientos.

#### **Referencias bibliográficas**

Arias Molina, Y., Herrero Solano, Y., Cabrera Hernández, Y., Chibás Guyat, D., & Garcia Mederos, Y. (2020). Manifestaciones psicológicas frente a la situación epidemiológica causada por la COVID-19. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19 [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-519X2020000400012](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2020000400012)

- Barrett, L., Gross, J., Christensen, T., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15(6), 713-724, <https://doi.org/10.1080/02699930143000239>
- Belykh, A. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Nueva época. XLVIII(1). 255-282. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27057919014>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Cyrułnik, B. (2002). *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*. Frassinelli.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6). 647-654, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.647>
- García-Vesga, M. C., & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1). 63-77. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77325885001.pdf>
- Isidori, M. V., (2011). *Educatamente con l'emergenza*. Monolite.
- Jobes, D. A., Crumlish, J. A., & Evans, A. D. (2020). The COVID-19 pandemic and treating suicidal risk: The telepsychotherapy use of CAMS. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(2), 226-237, <https://doi.org/10.1037/int0000208>.
- Klohn, E. C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1067-1079, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.5.1067>
- Koon, C. (2019). *Risk-informed education programming for resilience guidance note*: UNICEF. <https://inee.org/resources/guidance-note-risk-informed-education-programming-resilience>
- Luthar, S.S., (2006). Resilience in development: a synthesis of research across five decades. En Cicchetti, D., & Cohen, D.J., (eds). *Developmental psychopathology*. Volume 3. Risk, disorder, and adaptation. Second edition. Wiley, <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>

- Mak, W., Ng, I., & Wong, C. (2011). Resilience: Enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4). 610-617, <https://doi.org/10.1037/a0025195>
- Martínez, L., & González, S. (Coords). (2020). *El impacto de la crisis del covid-19 en la adolescencia en España. Análisis de situación, respuesta y recomendaciones.* Plan International España. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7107\\_d\\_ImpactoCOVID-Adolescencia.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7107_d_ImpactoCOVID-Adolescencia.pdf)
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2008). Disaster preparation and recovery: lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society* 13(1). <http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss1/art9>
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *PsyArXiv*, <https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpfz>
- Oros, L. (2008). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar. Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Interdisciplinaria*, 25(2). 181-195. <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v25n2/v25n2a02.pdf>
- Postic, M. (1999). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro.* Armando Editore.
- Rognerud, W. E., (2005). *Education in Emergencies and Reconstruction: Bridging the Funding Gap.* IIEP UNESCO. <https://inee.org/resources/education-emergencies-and-reconstruction-bridging-fundin>
- Shah, R. (2019). *Transforming Systems in Times of Adversity: Education and Resilience.* White Paper. USAID
- Shah, R., Paulson J., & Couch, D. (2020). The Rise of Resilience in Education in Emergencies, *Journal of Intervention and Statebuilding*, 14 (3). 303-326, <https://doi.org/10.1080/17502977.2019.1694390>
- Suárez, E. N., & Melillo, A. (2005). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas.* Paidós.
- Tugade, M. M., & Frederickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320-333, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>

UNESCO. (2020). *UNESCO COVID-19 Education Response*. Education Sector  
issue notes. N° 7.3  
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/issuenotes>

Vaccarelli, A., (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. FrancoAngeli.

## LA INFOGRAFÍA COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE INTEGRADO EN LA DOCENCIA VIRTUAL EN EL GRADO EN FISIOTERAPIA

### INFOGRAPHICS AS A LEARNING METHOD INTEGRATED INTO VIRTUAL TEACHING IN THE DEGREE IN PHYSIOTHERAPY

**Adrián Escriche Escuder**

Universidad de Málaga  
adrianescriche@gmail.com

**Álvaro Pareja Cano**

Universidad de Málaga  
aparejacano@gmail.com

**Miguel Ortega Castillo**

Universidad de Málaga  
miguelortegacastillo@outlook.com

#### **Resumen**

En la era de docencia online impuesta por la COVID-19, se plantean estrategias como la elaboración de infografías como método de divulgación y aprendizaje. El objetivo de este estudio fue comprobar si las infografías pueden ser útiles en la docencia online. Para responder esta cuestión, se requirió a estudiantes del Grado en Fisioterapia realizar infografías relacionadas con los contenidos expuestos durante las clases síncronas. Se establecieron unos conceptos como básicos y se evaluó cualitativamente cuáles y en qué porcentaje fueron representados en las infografías. Por último, se valoró el interés generado por la actividad, así como su adecuación en el contexto de carga académica. Los participantes de este estudio fueron 59 estudiantes, divididos en 16 grupos. Como resultado, 9 grupos evidenciaron la adquisición de la totalidad de los conceptos planteados, mientras que únicamente un grupo no evidenció haber asimilado ninguno de los conceptos planteados. El alumnado valoró el interés de la actividad con un 4.6/5, calificando como apropiada (4.0/5) su inclusión en el contexto de la carga académica. Como conclusión más relevante, se plantea que las infografías pueden ser un medio destacado para la trasmisión de conocimientos durante y tras la era COVID-19, mejorando el aprendizaje y estimulando el interés.

#### **Abstract**

In the era of online teaching imposed by COVID-19, strategies such as the development of infographics are proposed as a method of dissemination and learning. The objective of this study was to assess if infographics can be useful in online teaching. To answer this question, students of the Degree in

Physiotherapy were required to make infographics related to the contents exposed during the synchronous classes. Some concepts were established as basic and it was qualitatively evaluated which ones and in what percentage were represented in the infographics. Finally, the interest generated by the activity was assessed, as well as its suitability in the context of academic load. The participants in this study were 59 students, divided into 16 groups. As a result, 9 groups evidenced the acquisition of all the raised concepts, while only one group did not show that they had assimilated any of the raised concepts. The students valued the interest of the activity with a 4.6/5, qualifying as appropriate (4.0/5) its inclusion in the context of the academic load. As a more relevant conclusion, it is proposed that infographics can be an outstanding means for the transmission of knowledge during and after the COVID-19 era, improving learning and stimulating interest.

**Palabras clave (máx. 5 palabras)**

Diseminación, Docencia online, Educación, Infografía, Interés

**Keywords (máx. 5 key words)**

Dissemination, Online teaching, Education, Infographics, Interest

**1.- Introducción**

La crisis mundial acaecida por la pandemia de la COVID-19 ha revolucionado el panorama social y educativo, imponiendo un significativo auge de la docencia online. Esta situación, ha coincidido temporalmente con un intento de cambio que, durante las últimas décadas, se ha promovido en la educación en sus distintos niveles, tratando de cambiar el tradicional rol unidireccional de las clases magistrales hacia una educación bidireccional donde se hace indispensable la participación activa del alumnado (Echeverría et al., 1996). El alumnado, por su parte, ha manifestado un descenso del interés, a veces evidenciado por altos porcentajes de absentismo (Pérez & Aguilar, 2014), que los propios alumnos achacan a la falta de uso por parte de los docentes de estrategias que promuevan la participación activa (Gil-Galvan & Gil-Galvan, 2019).

Ante este complejo escenario, se han planteado diversas herramientas con la



intención de atender las necesidades educativas de los distintos niveles formativos, incluyendo también los grados universitarios.

Que la educación de hoy en día está inmersa en una sociedad digitalizada y tecnológicamente avanzada es una realidad que no se puede obviar, tampoco en la docencia. Buena parte de los estudiantes actuales son generación 3.0, han nacido en un ambiente tecnológico, están acostumbrados a ello y saben desenvolverse en este medio con soltura. Los docentes tienen, en este contexto, que adaptar sus metodologías de enseñanza a las nuevas tecnologías, no únicamente trasladando las dinámicas de la era analógica al mundo digital sino aprovechando estos nuevos recursos para generar nuevos métodos didácticos. La infografía se presenta, en este sentido, como un elemento educativo que recoge los conceptos básicos de una forma de enseñanza basada en las buenas prácticas (Beraza, 2012): ser innovadora; mejorar en recursos, formas de trabajo y modos de relación de los alumnos; recibirse satisfactoriamente por los alumnos; y tener un alto impacto social, debido a la facilidad de difusión por medios digitales, como son las redes sociales o los espacios virtuales divulgativos.

Así, las infografías se han establecido como un novedoso método de divulgación y aprendizaje capaz de transmitir conceptos e ideas a través de imágenes y gráficos, fomentando la capacidad de síntesis y distribución, y con la ventaja de poder ser fácilmente divulgadas por redes sociales, multiplicando exponencialmente su alcance. Entre las propiedades fundamentales de la infografía, destacan su potente expresión visual y su capacidad de síntesis de la información, constituyendo una herramienta muy útil a la hora de enlazar conceptos y hacer atractiva información compleja (Minervini, 2005). Además, se trata de una técnica basada en el empleo de dispositivos electrónicos para generar la información, lo cual facilita la transferibilidad del conocimiento y su implementación en diversos ámbitos como el social o el educativo (Guzmán-Cedillo et al., 2015), incentivando este último a los estudiantes a desarrollar habilidades en la elaboración de este recurso (Portillo, 2007). No obstante, sus múltiples posibilidades la convierten en una herramienta que puede ser fácilmente explotada como vía de enseñanza dirigida a cualquier tipo de público, por lo que es considerada como un excelente recurso educativo (Brigas et al., 2013).

Dada su naturaleza didáctica de carácter bidireccional, el instrumento infográfico se presenta como una de las alternativas de información más frecuentemente utilizadas en el sector de la salud (Pacanowski & Aguerrebere, 2009), entre los que se incluye la fisioterapia, que ha aumentado su ya elevado peso social en la comunidad durante este periodo de crisis sanitaria global. La población general modula su comportamiento sanitario teniendo en cuenta las campañas publicitarias de comunicación de salud (Hornik, 2002). Esta interacción claramente respalda la fusión de soportes tecnológicos por parte de las organizaciones sanitarias implicadas en la difusión de infográficos, no solo de enfermedades, sino de procedimientos médicos, de atención, tratamientos o cualquier situación relacionada con la salud (Sanz-Lorente & Castejón-Bolea, 2018), todo ello sin olvidar su misión principal de mantener su valor informativo y, por extensión, su rigor científico (Sancho & Garriga-Nogues, 2001). Su uso en las aulas en el Grado en Fisioterapia podría ayudar a entender de una manera activa que, la fisioterapia, como profesión sanitaria, cuenta con altas posibilidades de aportación en el tratamiento de los enfermos de COVID-19 y en el manejo de futuras secuelas, hecho que no es siempre fácilmente comprendido.

El objetivo de este estudio fue comprobar si las infografías pueden ser una herramienta útil durante la docencia online debido al periodo de pandemia mundial, dentro del contexto de un Grado universitario sanitario como el de Fisioterapia. Se planteó, como hipótesis, que el uso de esta herramienta como método educativo era capaz de permitir asimilar la información más importante sobre la Fisioterapia y la COVID-19.

## **2. Métodos**

### **2.1. Descripción del estudio y participantes**

Este estudio prospectivo fue llevado a cabo durante el curso académico 2019/2020, en la asignatura Fundamentos de Fisioterapia de primer curso del Grado en Fisioterapia de la Universidad de Málaga. Esta asignatura, impartida en el segundo semestre del calendario académico, coincidió temporalmente con las excepcionales circunstancias provocadas por la expansión del virus SARS-COV-2. En este contexto, y tras decretarse el cierre de la Universidad, los planes de estudio debieron adaptarse, en un corto espacio de tiempo, a una

obligada modalidad de docencia online, tratando de aprovechar todos los recursos disponibles e impulsar nuevas estrategias didácticas que pudieran ser de utilidad tanto para este periodo como para la vuelta, en su momento, a una modalidad presencial o híbrida. Los participantes en la experiencia del estudio fueron 59 estudiantes que se dividieron libremente en 16 grupos, presentando cada uno de los grupos una infografía.

## 2.2. Procedimiento de la creación de infografías

De manera adicional y complementaria a la realización de clases síncronas virtuales, se planteó el uso de infografías como método de aprendizaje. Esta metodología didáctica consistió en la realización, por parte de los alumnos y en grupos de hasta cinco personas, de infografías relacionadas con el contenido del temario expuesto en clase. El contenido temático, en este caso, estuvo relacionado con la importancia y la utilidad de la fisioterapia respiratoria y la fisioterapia general en los afectados por la enfermedad COVID-19, tanto en el transcurso de la enfermedad como tras superarla, enfocado a las secuelas del propio virus y del encamamiento. Se requirió, de manera general, que la información integrada en la infografía contuviese contenido relacionado con los procesos de intervención en Fisioterapia: diagnóstico, valoración, tratamiento, apoyo complementario, prevención, y promoción de salud. Para ello, adicionalmente a la información presentada durante las sesiones síncronas, se permitió a los alumnos ampliar información de los propios conceptos mostrados durante la docencia virtual en diferentes bases de datos, dando la oportunidad de profundizar en aquellos contenidos en los que lo considerasen necesario. Se permitió un formato libre de tamaño de letra y estilo, únicamente requiriendo una correcta aportación de las referencias utilizadas.

## 2.3. Análisis de la infografía y los datos

Se realizaron distintos tipos de análisis cualitativos con relación a la información y los contenidos presentados por los alumnos en las infografías. Entre éstos, por un lado, encontramos un análisis para evidenciar si los principales conceptos que se trataron de compartir en las sesiones virtuales fueron adquiridos por los alumnos. Para facilitar este análisis, los conceptos considerados básicos por los docentes de la asignatura fueron agrupados en:

a) Importancia de la Fisioterapia en la COVID-19, b) Técnicas de Fisioterapia Respiratoria, c) Tratamientos de ejercicio terapéutico en Fisioterapia, d) Tratamiento de secuelas post-enfermedad. Así, los dos profesores responsables de la asignatura, fisioterapeutas expertos, evaluaron este aspecto mediante una escala con 3 opciones (siendo 0, ningún concepto asimilado; 1, uno o varios de los conceptos asimilados; y 2, todos los conceptos asimilados). Por otro lado, las infografías fueron evaluadas cualitativamente por ambos docentes, analizando qué información fue interpretada por el alumnado como la más relevante según lo expuesto en las infografías, evaluando el porcentaje de infografías en el que fueron representadas cada una de las categorías de conceptos.

#### 2.4. Evaluación del interés en la actividad propuesta

El interés del alumnado en la modalidad didáctica propuesta fue evaluado a través de la cumplimentación de una escala de satisfacción tipo Likert de 5 puntos (Absolutamente nada interesante, 1; Poco interesante, 2; Indiferente, 3; Algo Interesante, 4; y Muy Interesante, 5). Esta escala, completada anónima y voluntariamente a través de la plataforma del Campus Virtual de la Universidad de Málaga, debía responder a la siguiente pregunta: “En una escala del 1 al 5, siendo 1 absolutamente nada interesante y 5 muy interesante, ¿qué te ha parecido la realización de infografías como actividad complementaria de la modalidad de docencia online?”. Adicionalmente, con una segunda pregunta (“¿Cuánto de apropiado consideras la realización de la actividad de la infografía, teniendo en cuenta la carga de trabajo general del curso en esta nueva modalidad de docencia online?”), se trató de obtener información acerca de una posible influencia negativa de la actividad en la carga global de trabajo del curso. Esta pregunta fue valorada también mediante una escala tipo Likert de 5 puntos (Absolutamente nada apropiado, 1; Poco apropiado, 2; Indiferente, 3; Apropiado, 4; y Muy Apropiado, 5). El análisis y la interpretación de esta información se realizó mediante la obtención y evaluación de la media y desviación estándar para la puntuación individual otorgada por los alumnos y alumnas a la actividad formativa.

### 3. Resultados

#### 3.1. Análisis de la infografía y los datos

Mediante el análisis cualitativo de la asimilación de los conceptos principales por parte de los alumnos, atendiendo a los contenidos mostrados en la asignatura, se encontró que 9 de los 16 grupos evidenciaron la adquisición de la totalidad de los conceptos básicos planteados, 6 de los grupos adquirieron, al menos, algunos de los conceptos, mientras que únicamente un grupo no mostró evidencia de haber asimilado o, al menos, no haber interpretado como relevante ninguno de los conceptos básicos planteados (Figura 1).



*Figura 1. Asimilación de los conceptos principales expuestos durante las clases síncronas de docencia virtual por parte de cada grupo. 0= ningún concepto asimilado; 1= uno o varios de los conceptos asimilados; y 2= todos los conceptos asimilados. Fuente: elaboración propia.*

Mediante el análisis cualitativo de los contenidos integrados en las infografías presentadas, se estableció que: el 93% de las infografías integraron información acerca de la importancia de la intervención de la Fisioterapia en la COVID-19 en general; el 88% de los grupos presentaron información acerca de la Fisioterapia Respiratoria y sus técnicas para la COVID-19; el 62% de las infografías expusieron planes de tratamiento basados en ejercicio terapéutico en Fisioterapia; mientras que únicamente un 31% de los grupos consideró señalar la importancia de la Fisioterapia en el tratamiento post-enfermedad en las secuelas producidas por la COVID-19 (Figura 2).

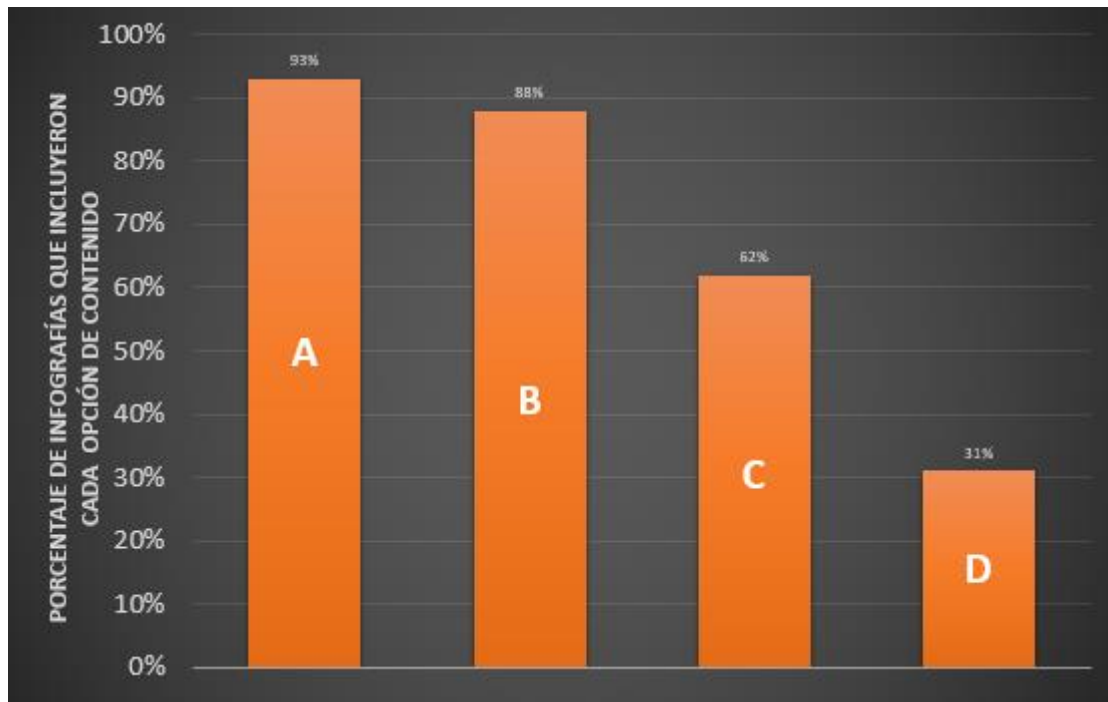


Figura 2. Porcentaje de infografías que incluyeron cada opción de contenido. A) Importancia de la intervención de la Fisioterapia en la COVID-19 en general; B) Utilidad de la Fisioterapia Respiratoria y sus técnicas para la COVID-19; C) Planes de tratamiento basados en ejercicio terapéutico en Fisioterapia; D) Importancia de la Fisioterapia en el tratamiento post-enfermedad en las secuelas producidas por la COVID-19. Fuente: elaboración propia.

### 3.2. Evaluación del interés en la actividad propuesta

El análisis del interés del alumnado en la actividad propuesta obtuvo una puntuación de 4.6 ( $\pm 0.5$ ) sobre 5. El total de las puntuaciones se posicionó entre las opciones “Algo interesante, 4” y “Muy interesante, 5”, obteniendo unos valores positivos para la experiencia planteada.

Por su parte, la adecuación de la actividad, considerando la carga de trabajo general del curso en la nueva modalidad de docencia online, obtuvo resultados más variables, con una puntuación media de 4.0 ( $\pm 0.7$ ) sobre 5. En esta ocasión, las respuestas estuvieron distribuidas entre la opción “Poco apropiado, 2”, “Indiferente, 3”, “Apropiado, 4” y “Muy apropiado, 5”.

## 4. Discusión

El objetivo de este trabajo fue estudiar si las infografías pueden ser una herramienta útil durante la docencia online, que se ha convertido en la

alternativa principal durante el actual estado descontrolado de la pandemia por COVID-19, dentro un Grado universitario sanitario como es el de Fisioterapia.

Según los resultados de este trabajo, las infografías sí pueden ser un medio destacado para la trasmisión de conocimientos, tanto durante como probablemente también tras la era COVID-19, mejorando el aprendizaje y aumentando el interés en el alumnado. De esta manera, los resultados refuerzan la idea de que las infografías pueden ser una herramienta complementaria útil durante la docencia online.

En el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, la formación por parte del alumnado de los conceptos principales, su comprensión y asimilación son partes indispensables del mismo. La formación de conceptos es uno de los componentes esenciales tanto del proceso de creación y desarrollo del conocimiento, como de la instrucción y el aprendizaje en el contexto educacional (Ramos Serpa & López Falcón, 2015). Por lo tanto, la adquisición o asimilación de conceptos principales es un aspecto clave a tener en cuenta a la hora de desarrollar propuestas didácticas en un entorno educativo como es una facultad de Ciencias de la Salud. En este sentido, la creación de infografías requiere de un interesante proceso de aprendizaje y síntesis de la materia. También, durante su desarrollo, los alumnos comparten, discuten y seleccionan qué ideas y de qué forma las van a plasmar en las infografías. Esta reflexión en el proceso de aprendizaje, ha sido puesta en valor en estudios previos en actividades educativas semejantes, estimándose que puede darse también en el proceso estudiado de creación de las infografías, pudiendo colaborar en la mejora de la efectividad del aprendizaje (Korpi et al., 2018).

Con respecto a la importancia de la información presentada tras el análisis cualitativo de las respuestas, la mayoría de los alumnos destacó el papel de la intervención en fisioterapia en la COVID-19 como el ítem más relevante. A este le siguió la utilidad de la fisioterapia respiratoria y sus técnicas para la COVID-19, seguido de los planes de tratamientos basados en ejercicio terapéutico en fisioterapia, y en último lugar como el ítem menos relevante, la importancia de la fisioterapia en el tratamiento post-enfermedad en las secuelas producidas por la COVID-19. Mediante esta estratificación por importancia de los distintos ítems de contenido, se puede observar que de lo que más se trató en las infografías fue de contenidos asociados a la intervención profesional de la

fisioterapia. En este análisis, podemos observar que aquellos temas relacionados con una intervención específica de fisioterapia respiratoria fueron, con diferencia, tratados en una manera más amplia que aquellos temas relacionados con ejercicio terapéutico o el tratamiento de las secuelas post COVID-19. Estas diferencias en la percepción de los estudiantes de la importancia de distintos temas puede deberse a que, como indican (Kurunsaari et al., 2018) los estudiantes de fisioterapia pueden tener concepciones diferentes y amplias de lo que implica la competencia en fisioterapia y lo que cubre su propia competencia, pudiendo influir esto en la asimilación de los conceptos expresados durante las sesiones síncronas. En este sentido, estas diferencias podrían estar incluso influenciadas por las publicaciones en los medios de comunicación de informaciones acerca del papel de la fisioterapia en esta enfermedad, más o menos ajustadas con la realidad.

Los resultados obtenidos en este estudio a nivel de la percepción de los estudiantes acerca del interés generado por la actividad ( $4.6 \pm 0.5$  sobre 5), suponen una magnífica oportunidad para aprovechar este tipo de herramientas didácticas para revertir uno de los problemas actuales del sistema educativo universitario: la falta de interés y una de sus posibles repercusiones, el absentismo, provocado en parte, según los propios alumnos, por la falta de implementación de estrategias activas (Gil-Galvan & Gil-Galvan, 2019; Pérez & Aguilar, 2014). El interés, así como la dimensión de la motivación del alumnado en general, es considerado un aspecto clave para la correcta consecución del aprendizaje. Según Ferre “la falta de motivación y esfuerzo de los alumnos resulta ser una variable importante de los resultados escolares, así como de numerosos problemas de los centros educativos en su conjunto” (2014, p. 87). Por lo tanto, que el alumnado tenga interés y motivación en la tarea que tiene que desarrollar es un aspecto a considerar en la elaboración de materiales docentes, siendo esencial para asegurar el éxito en la realización y consecución del proceso enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, en este intento de dotar el sistema educativo de un importante sentido activo, no debemos olvidar que un exceso de carga de trabajo podría acabar revertiendo, o incluso invirtiendo, los efectos que se busca producir. En este caso, una puntuación de  $4.0 \pm 0.7$  (sobre 5) en la percepción de los estudiantes de la adecuación de la carga de la actividad dentro del contexto de



carga global del curso, parece indicarnos que la actividad propuesta en este estudio y, por tanto, los resultados obtenidos en el mismo, estarían englobados en un contexto adecuado de carga, permitiendo su inclusión de una manera óptima.

Por último y, aunque este extremo todavía debe estudiarse, parece posible, atendiendo a los resultados de esta experiencia, una futura traslación a otros campos distintos a la fisioterapia y a las Ciencias de la Salud como actividad docente.

## 5. Conclusión

La infografía se presentó como una herramienta educativa útil durante la actividad docente en su modalidad online. Con una gran parte de los contenidos principales de las clases síncronas integrados voluntariamente por los alumnos en las infografías, esta herramienta se mostró útil para el refuerzo de temas planteados durante este tipo de clases y se plantea adicionalmente como una opción para determinar si el mensaje y el contenido expresado en las mismas llega correctamente al alumnado. Además, su planteamiento como actividad complementaria fue generalmente valorado como interesante y apropiado por parte de los alumnos, lo cual quedó reflejado en el alto índice de asimilación de conocimientos planteados por el personal docente.

## Referencias bibliográficas

- Beraza, M. Á. Z. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.
- Brigas, J., Gonçalves, J., & Milheiro, S. (2013). Infographics in the education context. En *Proceedings Book for the Conference on Enabling Teachers for Entrepreneurship Education*. (pp. 51-55). Guarda Polytechnic Institute.
- Echeverría, B., Figuera, P., & Gallego, S. (1996). *La Orientación Universitaria; del sueño a la realidad*. 7 (12), 207-220.
- Ferre, M. R. (2014). *Estudio sobre la motivación y su relación en el rendimiento académico*. (Trabajo Fin de Máster, Universidad de Almería). Recuperado 23 de noviembre de 2020, de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3064/Trabajo.pdf?sequence=1>
- Gil-Galvan, R., & Gil-Galvan, R. (2019). Absenteeism in higher education from the students' perspective. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945188660>

- Guzmán-Cedillo, Y., Lima-Villeda, N., & Ferreira-Rosa, S. (2015). *La experiencia de elaborar infografías didácticas sobre diversidad sexual*. 22.
- Hornik, R. C. (2002). *Public health communication: Evidence for behavior change*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Korpi, H., Peltokallio, L., & Piirainen, A. (2018). Problem-Based Learning in Professional Studies from the Physiotherapy Students' Perspective. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13(1).  
<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1732>
- Kurunsaaari, M., Tynjälä, P., & Piirainen, A. (2018). Graduating Physiotherapy Students' Conceptions of their own Competence. *Vocations and Learning*, 11(1), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9177-8>
- Minervini, M. A. (2005). La infografía como recurso didáctico. *Revista Latina de Comunicación Social*, 59, 15.
- Pacanowski, A. G., & Aguerrebere, P. M. (2009). Comunicación online en el sector salud: Valor de la infografía. *El profesional de la información*, 18(4), 413-420.
- Pérez, P. R. Á., & Aguilar, D. L. (2014). El absentismo en la enseñanza universitaria: Un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado. *Bordón*, 63(3), 43-56.
- Portillo, A. (2007). *Las infografías como recurso didáctico para el análisis de los fenómenos geopolíticos. El caso de Bolivia*. 12, 115-127.
- Ramos-Serpa, G., & López-Falcón, A. (2015). La formación de conceptos: Una comparación entre los enfoques cognitivista y histórico-cultural. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 615-628. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507135042>
- Sancho, J. L. V., & Garriga-Nogues, R. G. (2001). *La infografía: Técnicas, análisis y usos periodísticos*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=455272>
- Sanz-Lorente, M., & Castejón-Bolea, R. (2018). Infografías en las ciencias de la salud: Aplicación al cuidado domiciliario. *Hospital a Domicilio*, 2(2), 67-78-78.  
<https://doi.org/10.22585/hospdomic.v2i2.44>

## **CÓMO AFECTA LA ANSIEDAD AL APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA COVID-19**

---

### **HOW ANXIETY AFFECTS LEARNING IN THE CONTEXT OF COVID-19 PANDEMIC**

**María Sancho García-Serrano (1,2), Irene Sierra Cruz (1)**

(1) Centro de psicología María Sancho

(2) INIBICA. Instituto de Investigación e Innovación Biomédica de Cádiz

#### **Resumen**

La pandemia por COVID-19 es uno de los mayores brotes de neumonía atípica de la historia, y su rápida propagación ha provocado que los países afectados tomaran medidas tales como la cuarentena obligatoria, el uso de mascarilla protectora y los encierros sociales para frenar el contagio. Todavía no se tienen datos concluyentes sobre el impacto psicológico que ha supuesto la pandemia y sus consecuencias para la población general, pero tanto los estudios en epidemias anteriores, como los que se han desarrollado hasta la fecha evidencian un amplio número de problemas asociados con la ansiedad a nivel global. Las investigaciones han demostrado que la ansiedad juega un papel importante en los procesos de aprendizaje, afectando negativamente a las funciones ejecutivas, flexibilidad cognitiva, memoria, atención y capacidad de concentración. Ante la pandemia COVID-19, percibida como una amenaza inminente a la vida y asociada a factores como el aislamiento social, la incertidumbre y el desconocimiento, el cerebro puede percibir la situación como peligrosa, activando la amígdala que a su vez pondrá en marcha la respuesta fisiológica del sistema nervioso simpático. En el momento que hay una activación excesiva de la amígdala, el neocórtex, encargado de todas las funciones mentales superiores y funciones ejecutivas, no podrá funcionar con normalidad, afectando de forma desfavorable a la capacidad de aprendizaje. Además, el cierre de las escuelas, el confinamiento domiciliario, la interrupción de la interacción social puede afectar a la salud mental de la población infanto-juvenil, afectando a su bienestar socio-emocional, que a su vez tendrá un impacto en el procesamiento cognitivo.

**PALABRAS CLAVE:** Covid-19; ansiedad; aprendizaje; impacto psicológico.

#### **Abstract**

The COVID-19 pandemic is one of the largest outbreaks of atypical pneumonia in history, and its rapid spread has prompted countries to take measures such as mandatory quarantine, the use of protective masks and social lockdowns to stop contagion. There are still no conclusive data on the psychological impact of the pandemic and its consequences for the general population, but both studies in previous epidemics and those that have been developed to date show a large number of problems associated with anxiety.

Research has shown that anxiety plays an important role in learning processes, negatively affecting executive functions, cognitive flexibility, memory, attention, and ability to concentrate. Faced with the COVID-19 pandemic, perceived as an imminent threat to life and associated with factors such as social isolation and uncertainty, the brain may perceive the situation as dangerous, activating the amygdala, which will start

the physiological response of the sympathetic nervous system. When there is an excessive activation of the amygdala, the neocortex, in charge of all the higher mental functions and executive functions, will not be able to function normally, adversely affecting the learning capacity. In addition, the closure of schools, home confinement and the interruption of social interaction can also affect the mental health of the child-youth population, affecting their socio-emotional well-being, which in turn will have an impact on their cognitive processing.

**KEYWORDS:** Covid-19; anxiety; learning; psychological impact.

## **1.- Introducción**

El primer caso por coronavirus 2019 (COVID-19 o 2019-nCoV) fue identificado en diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan, situada en el centro de China y, desde entonces, el virus comenzó a extenderse exponencialmente por toda China (CDCP, 2019) y el resto de mundo, siendo declarado por la Organización Mundial de la Salud como emergencia de salud pública de interés internacional el día 30 de enero de 2020 (Mahase, 2020), llegando a alcanzar en Noviembre de 2020 más de 46.166,182 casos confirmados en todo el mundo, y 1.196,362 muertes. España ha sido uno de los países más afectados por la pandemia COVID-19, con más de 1.185.678 casos confirmados y 35.878 muertes (OMS, 2020). Se trata del mayor brote de neumonía atípica desde el brote del síndrome respiratorio agudo severo (SRAS) de 2003 (Wang, et al., 2020) y, desde su comienzo, la población ha presentado conductas relacionadas con la ansiedad. La situación actual es percibida como una amenaza inminente para la vida y la salud, lo que supone un aumento de la sintomatología ansiosa a nivel general. Además, las medidas adoptadas por el gobierno para reducir los contagios como el confinamiento domiciliario, el aislamiento social y el cierre de las escuelas está afectando especialmente a la población infanto-juvenil, dificultando su desarrollo social, emocional y cognitivo. Bien es sabido que las emociones juegan un papel fundamental en la manera en la que los individuos aprenden e interactúan con su entorno. El aprendizaje y la memoria dependen críticamente de la amígdala y el hipocampo (Sutherland et al., 2001), órganos encargados de modular las emociones y la ansiedad de alto rasgo se asocia con deficiencias en estos dominios (Hawley et al., 2011). Este trabajo tiene como objetivo un estudio exhaustivo de cómo los niveles de ansiedad, derivados de la pandemia COVID-19 pueden estar afectando a los procesos de aprendizaje de la población infanto-juvenil.

## **2. El impacto psicológico de la pandemia COVID-19 en los niveles de ansiedad de la población**

Tanto estudios en epidemias anteriores como los que se han desarrollado hasta la fecha evidencian secuelas psicológicas y sociales en la población general. Algunos factores psicosociales como la amenaza para la salud de nuestros seres queridos y la salud propia, son estresores evidentes asociados a las pandemias. Sin embargo, la rápida propagación de la enfermedad ha provocado que los países afectados tomaran medidas tales como la cuarentena obligatoria, el uso de mascarilla protectora y los encierros sociales para frenar el contagio. Esto tiene como consecuencia una serie de factores tales como la ruptura de las rutinas, la reducción de los ingresos, aislamiento social, el cierre de las escuelas (Taylor, 2019), la preocupación por que el sistema de salud no pueda hacer frente a la pandemia del COVID-19 (Thombs, 2020) o el empeoramiento de la economía mundial (Choi et al., 2020).

En la situación global actual debido al brote de COVID-19 se ha expuesto a la población a una situación estresante sin precedentes y de duración desconocida. Tanto la sensación de incertidumbre sobre la enfermedad y los planes de futuro, como las limitaciones consecuentes de las medidas impuestas por el gobierno, como la separación brusca del contexto social y familiar, pueden actuar como catalizadores de los cuadros de depresión y ansiedad (Xiang et al., 2020). Además, el hecho de estar aislados socialmente en un periodo tan estresante puede implicar el agravamiento de las complicaciones psiquiátricas, tales como insomnio, ansiedad, depresión o trastorno por estrés postraumático, que según los estudios son los trastornos y síntomas más comunes a raíz de la epidemia COVID-19 (Torales, et al., 2020).

Según Ramírez-Ortiz et al., (2020) un tercio de la población ha presentado problemas en el patrón del sueño durante el confinamiento, siendo el más frecuente el insomnio. Teniendo en cuenta que el sueño juega un papel fundamental en la regulación de las emociones, la falta de sueño puede provocar un deterioro del funcionamiento emocional (Ramírez-Ortiz et al., 2020) que a largo plazo puede causar trastornos de ansiedad, depresión y estrés postraumático.

En la misma línea, en un estudio realizado en el norte de España durante el confinamiento por COVID-19, se detectó un importante aumento de sintomatología ansiosa a partir de la prohibición de las salidas (Ozamiz-etxebarría et al., 2020). Otras investigaciones también encontraron altas prevalencias de síntomas de ansiedad en la población general durante la pandemia COVID-19 en Paraguay (ansiedad = 47,2%) 26, Turquía (ansiedad moderada a grave = 26,5%) 27, China (ansiedad = 22,6%, D & A = 19,4%) y Región Vasca de España (ansiedad = 29,0%) (Schuch et al., 2020) y México (ansiedad = 40.3%) (González-Jaimes et al., 2020).

Por otro lado, el cierre de escuelas ha afectado al 87% de los estudiantes del mundo (es decir, más de 1,5 millones de niños y jóvenes en 165 países) al restringir el acceso

a educación (UNESCO, 2020). Además de la posible desigualdad causada por la brecha digital y las prácticas de aprendizaje a distancia (UNESCO, 2020), el cierre de escuelas también puede causar interrupciones en la actividad física, la interacción social y la salud mental de niños y adolescentes (Wang et al., 2020).

Un estudio anterior encontró que el 30% de los niños estadounidenses aislados o en cuarentena en áreas severamente afectadas por el H1N1 cumplían los criterios para el trastorno de estrés postraumático (PTSD) según los informes de los padres (Sprang y Silman, 2013).

Uno de los pocos estudios realizados a población infanto-juvenil durante la pandemia actual COVID-19 tuvo lugar en China, donde la prevalencia de síntomas de ansiedad fue del 18,9%, 22,0% y 29,8% en estudiantes de primaria de la provincia de Hubei (Xie et al., 2020), Shaanxi (Li et al., 2020) y Sichuan (Tang y Ying, 2020), respectivamente. Las percepciones sobre la epidemia y su posible impacto son importantes para predecir el estado de salud mental. El miedo a infectarse fue otro factor de riesgo de síntomas de ansiedad en niños y adolescentes durante la pandemia de COVID-19 (Li et al., 2020). De manera similar, es probable que para los niños y adolescentes que están confinados en sus hogares debido al cierre de la escuela, su percepción del impacto de la cuarentena domiciliaria puede jugar un papel importante en relación con su salud mental.

Según el DSM-5 (2013) “el miedo es una respuesta emocional a una amenaza inminente, real o imaginaria”, asociada a estímulos específicos que conlleva una activación fisiológica necesaria para la supervivencia, pensamientos de peligro inminente y conductas de huida. La ansiedad, sin embargo, es una respuesta anticipatoria que aparece ante la percepción de una amenaza futura de peligro inminente, y prepara al organismo para reaccionar ante una situación de peligro. Es una reacción que acontece ante situaciones menos específicas que el miedo, es más difusa y anticipatoria. Se asocia con tensión muscular, intranquilidad, vigilancia en relación a un futuro peligro, inseguridad y comportamientos cautelosos o evitativos. Los trastornos de ansiedad son los que comparten características de miedo y ansiedad excesivos, así como alteraciones conductuales asociadas” (DSM-5, 2013).

Desde esta perspectiva, la pandemia COVID-19, es percibida como una amenaza real a la vida, acercándonos a la idea de la mortalidad y la enfermedad. Estos conceptos presentan connotaciones negativas ya que están asociados con situaciones dolorosas, tales como la tristeza y la pérdida, lo que activa la respuesta autonómica de miedo y “provoca reacciones de desesperación y temor, constituyendo así la causa primaria y fundamental de la ansiedad experimentada por las personas” (Tomás-Sábado, 2020). Además, el desconocimiento y la incertidumbre acerca del futuro y las consecuencias

reales que puede provocar la pandemia, puede activar la respuesta anticipatoria de percepción de peligro futuro, provocando preocupación, angustia, desajuste emocional y síntomas de ansiedad.

La intensidad de las respuestas de miedo y ansiedad estarán mediadas por la interacción entre la vulnerabilidad biológica (predisposición genética y fisiológica), el temperamento, la historia personal y las experiencias vitales de cada sujeto (Quezada-Scholz, 2020). Dicha intensidad puede variar entre una respuesta de miedo y ansiedad óptima y necesaria para responder a la proporción de amenaza que se presenta, hasta estados emocionales desproporcionados y prolongados, experimentados como miedo y ansiedad generalizados excesivos, persistentes y/u omnipresentes (Wotjak y Pape, 2013), que pueden producir altos niveles de discapacidad social, ocupacional y física.

### **3. Efectos de la ansiedad en los procesos de aprendizaje**

Las emociones juegan un papel importante en la forma en que las personas interactúan, aprenden y experimentan el mundo. La ansiedad puede afectar negativamente el desempeño en tareas cognitivas como el aprendizaje, la navegación espacial y la flexibilidad conductual (Lissnyder et al., 2010; Edwards et al., 2015). Los estudios sobre el estado de ánimo han demostrado que provocar emociones positivas aumenta una multitud de procesos cognitivos que incluyen la función ejecutiva, la flexibilidad, la memoria y la amplitud de la atención (Gable y Harmon-Jones, 2008).

Para entender la relación entre la ansiedad y el aprendizaje, y cómo se afectan mutuamente es importante entender la función del sistema límbico y el neocórtex. El sistema límbico es el área del cerebro que permite que sintamos emociones y que seamos animales sociales y empáticos. Éste contiene varios órganos relacionados con el miedo y la ansiedad, entre ellos los más importantes son la amígdala y el hipocampo.

La amígdala es el órgano principal relacionado con el miedo y la ansiedad. Se encarga de regular y mediar todos los estímulos externos e internos que recibimos, así como evaluar y registrar los recuerdos emocionales implícitos. Su función es recordar todo lo que ha resultado peligroso en el pasado para poder ayudar al sujeto a enfrentar de la forma más adecuada las amenazas en el futuro. Ante cualquier situación que ésta tenga registrada como “peligrosa” automáticamente activará la respuesta fisiológica del sistema nervioso simpático (activador) (Hernández-Pacheco, 2017). El hipocampo a su vez, es el encargado de modular las reacciones de la amígdala, filtrando la información que recibe de ésta, para evitar reacciones indiscriminadas, y activa el sistema parasimpático (desactivador). Sin embargo, si la situación tiene una estimulación excesiva, por ejemplo en el caso de ser muy peligrosa, el hipocampo no

podrá activarse ni regular a la amígdala y actuaría directamente ésta activando el sistema simpático (Le Doux, 2004).

Por el contrario, el neocórtex es la parte del cerebro que diferencia al ser humano de otras especies, es la responsable de nuestra capacidad de razonamiento, y permite todas las funciones mentales superiores y las funciones ejecutivas (Cozolino, 2010). Habilidades como el cálculo, el lenguaje, la planificación y la memoria también dependen del neocórtex.

Una de las áreas específicas útiles para entender la relación entre la ansiedad y el aprendizaje es el córtex prefrontal medio. Conecta el tronco encefálico y el SNA con el sistema límbico y otras estructuras corticales. Dentro del córtex prefrontal podemos destacar la región orbitofrontal que es la responsable del control inhibitorio y la autorregulación emocional, y está conectada con la amígdala (Siegel, 2010). Cuando el cerebro percibe alguna situación de alerta, activa la amígdala, la cual envía una señal al cuerpo a través del sistema nervioso, provocando reacciones de miedo y ansiedad e impidiendo la autorregulación emocional. La activación del sistema nervioso dará lugar a una activación secuencial de estrategias para afrontar el peligro, ya sea real o imaginado. Entre ellas podremos encontrar la búsqueda de ayuda, conductas de movilización de lucha o huida y en último lugar, la inmovilización (Hernández-Pacheco, 2017). Para que el neocórtex pueda trabajar con normalidad y desarrollar sus funciones es necesario que la amígdala no esté muy activada. El aprendizaje y la memoria dependen críticamente del hipocampo (Sutherland et al., 2001), y la ansiedad de alto rasgo se asocia con deficiencias en estos dominios (Hawley et al., 2011). La capacidad de concentración, de controlar la atención hacia la tarea, las funciones ejecutivas, la memoria y la resolución de problemas tienen una relación negativa con la ansiedad. Ésta también afecta de forma desfavorable a la amplitud de la atención y al procesamiento cognitivo (Howell & Hamilton, 2020) y aumenta los pensamientos irrelevantes para la tarea.

#### **4. Conclusiones**

La pandemia por COVID-19 trae consigo numerosas consecuencias en la población infanto-juvenil, las cuales tienen un impacto sobre la salud mental de niños y adolescentes. De por sí la situación actual es percibida como una amenaza inminente para la salud y la vida de las personas, lo que puede suponer el aumento de sintomatología ansiosa, por el miedo al contagio del entorno y al propio. Además, el confinamiento domiciliario, la falta de contacto con los iguales y el cierre de escuelas, está afectando negativamente no solo al desarrollo social, emocional e intelectual si no también al bienestar global de los más jóvenes, aumentando así sus niveles de estrés



y ansiedad. La ansiedad desempeña un papel importante en los procesos de aprendizaje, dificultando la capacidad de poner en marcha las funciones mentales y ejecutivas necesarias para la adquisición de nuevos conocimientos. Ante una situación de peligro, se pone en marcha el sistema de respuesta de estrés biológico y se activa la amígdala. Para que las áreas cognitivas y racionales puedan seguir trabajando con normalidad, es necesario que la amígdala no se encuentre en un estado de alerta excesiva ya que, una sobreactivación de ésta afecta a la capacidad de controlar la atención hacia la tarea, las funciones ejecutivas, la memoria, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de solución de problemas.

Por tanto, se puede concluir que la pandemia por COVID-19 y las consecuentes medidas que se han instaurado con el fin de frenar el contagio, supondrían un impacto emocional en la población infanto-juvenil, no solo a nivel psicosocial, sino también en cuanto a la capacidad de aprendizaje y al desarrollo cognitivo.

### Referencias bibliográficas

- Akerstedt T. (2006). *Psychosocial stress and impaired sleep*. Scandinavian journal of work, environment & health, 32(6), 493–501.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC.
- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., et al., (2020) *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence*. The Lancet. 395(10227):912-20.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2019). Novel coronavirus. Wuhan China: Information for Healthcare Professionals. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-nCoV/hcp/index.html>
- Choi, E. P. H., Hui, B. P. H., & Wan, E. Y. F. (2020). *Depression and anxiety in Hong Kong during covid-19*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph17103740>
- Cozolino, L. (2010). *The neuroscience of psychoterapy. Healing the social brain*. Ed. Norton
- Edwards, E. J., Edwards, M. S., & Lyvers, M. (2015). *Cognitive trait anxiety, situational stress, and mental effort predict shifting efficiency: Implications for attentional control theory*. Emotion, 15(3), 350–359. <https://doi.org/10.1037/emo0000051>
- Gable, P.A., Harmon-Jones, E. (2008) *Approach-Motivated Positive Affect Reduces Breadth of Attention*. Psychological Science;19(5):476-482. doi:[10.1111/j.1467-9280.2008.02112.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02112.x)

- González-Jaimes, N. L., Tejeda-Alcántara, A. A., Espinosa-Méndez, C. M., & Ontiveros-Hernández, Z. O. (2020). *Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19*. 1–17.
- Hawley, W.R., Grissom, E.M., Dohanich, G.P. (2011). *The relationships between trait anxiety, place recognition memory, and learning strategy*. Behavioural Brain Research, 216 (2) pp. 525-530
- Howell, B. C., & Hamilton, D. A. (2021). *Trait affective differences influence behavioral flexibility in virtual spatial and non-spatial discrimination tasks*. Personality and Individual Differences. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110424>
- Huang, Y., & Zhao, N. (2020) *Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey*. Psychiatry Research. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Hernández-Pacheco, M. (2017). *Apego y psicopatología: la ansiedad y su origen. Conceptualización y tratamiento de las patologías relacionadas con la ansiedad desde una perspectiva integradora*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Le Doux, J. (1994). *The emotional brain*. Ed. Phoenix
- Lee, S. M., Kang, W. S., Cho, A.-R., Kim, T., & Park, J. K. (2020). *Psychological impact of the 2015 MERS outbreak on hospital workers and quarantined hemodialysis patients*. 123–127.
- Li, S., Wang, Y., Yang, Yuanyuan, Lei, X., Yang, Yufeng, (2020). *Investigation on the influencing factors for anxiety related emotional disorders of children and adolescents with home quarantine during the prevalence of novel coronavirus pneumonia*. Chinese Journal of Child Health Care 28, 407–410. <https://doi.org/10.11852/zgetbjzz2020-0169>
- Lissnyder, E.H., Koster, N., Derakshan, R., De Raedt (2010). *The association between depressive symptoms and executive control impairments in response to emotional and non-emotional information*. Cognition and Emotion, 24 (2), pp. 264-280
- Mahase, E. (2020). *China coronavirus: WHO declares international emergency as death toll exceeds 200*. BMJ (Clinical Research Ed.) <https://doi.org/10.1136/bmj.m408>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). [Documento WWW]. URL <https://en.unesco.org/news/unesco-rallies-international-Organizations-civil-society-and-private-sector-partners-wide> (consultado el 7 de noviembre de 2020).
- Organización Mundial de la Salud (2020). *OMS Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard*. <https://covid19.who.int>

- Ozamiz-etxebarria, N., Dosil-santamaria, M., Picaza-gorrochategui, M., y Idoiaga-mondragon, N. (2020). *Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España*. 36(4), 1–10. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>
- Özdin, S., y Bayrak Özdin, Ş. (2020). *Levels and predictors of anxiety, depression and health anxiety during COVID-19 pandemic in Turkish society: The importance of gender*. *International Journal of Social Psychiatry*.  
<https://doi.org/10.1177/0020764020927051>
- Quezada-Scholz, V. (2020). *Miedo y psicopatología: La amenaza que oculta el COVID-19*. *Cuadernos de Neuropsicología/ Panamerican Journal of Neuropsychology*, 14(1), 19–23. <https://doi.org/10.7714/CNPS/14.1.202>
- Ramírez-Ortiz, J., Castro-Quintero, D., Lerma-Córdoba, C., Yela-Caballos, F., & Escobar-Córdoba, F. (2020). *Consecuencias de la pandemia COVID-19 en la salud mental asociadas al aislamiento social*. 1–21.
- Ramírez-Ortiz, J., Fontecha-Hernández, J., & Escobar-Córdoba, F. (2020). *Efectos del aislamiento social en el sueño durante la pandemia COVID-19*. 57(1), 1–22. [PRE-PRINT]
- Schuch, F., Bulzing, R., Meyer, J., Vancampfort, D., Firth, J., Stubbs, B., Smith, L. (n.d.). *Associations of moderate to vigorous physical activity and sedentary behavior with depressive and anxiety symptoms in self-isolating people during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional survey in Brazil*.  
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.526>
- Siegel, D. (2010). *La mente en desarrollo. Como interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser*. Ed. Desclée de Brouwer.
- Sprang, G., Silman, M., (2013). *Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters*. *Disaster Med Public Health Prep* 7, 105–110.  
<https://doi.org/10.1017/dmp.2013.22>
- Sutherland, R.J., Weisend, M.P., Mumby, D., Astur, R.S. Hanlon, F.M., Koerner, A., Hoising, J.M. (2001) *Retrograde amnesia after hippocampal damage: Recent vs. remote memories in two tasks*. *Hippocampus*, 11 (1) (2001), pp. 27-42
- Tang, L., Ying, B., (2020). *Investigation on mental health status and its influencing factors among secondary school students during the COVID-19 epidemic*. *Mental Health Education in Primary and Secondary School* 57–61.
- Taylor, S. (2019). *The Psychology of Pandemics: preparing for the Next Global Outbreak of Infectious Disease*. Cambridge Scholars Publishing
- Thombs, B. D., Bonardi, O., Ricce, D. B., Boruf, J. T., Azar, M., He, C., Markhan, S., Sun, Y., Wu, Y., Krishnan, A., Thombs-Vite, I., & Benedetti, A. (2020). *Curating*

- evidence on mental health during COVID-19: a living systematic review. *Journal of Psychosomatic Research*, <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.110113>
- Tomás-Sábado, J. (2020). *Miedo y ansiedad ante la muerte en el contexto de la pandemia de la COVID-19*. *Revista Española de Enfermería En Salud Mental*, 16, 26–30. <https://doi.org/10.5538/2385-703X.2020.16.26>
- Torales, J., Higgins, M. O., Rios-gonzález, C. M., Barrios, I., Higgins, M. O., & Rios-gonzález, C. M. (2020). *Considerations on the mental health impact of the novel coronavirus outbreak (COVID-19)*. [PRE-PRINT]
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). *Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- Wang, C., & Zhao, H. (2020). *The Impact of COVID-19 on Anxiety in Chinese University Students*. *Frontiers in Psychology*, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01168>
- Wojcik, C. T., & Pape, H.-C. (2013). *Neuronal circuits of fear memory and fear extinction*. *E-Neuroforum*, 19(3), 47–56. <https://doi.org/10.1007/s13295-013-0046-0>
- Xiang, Y.T., Jin, Y., Cheung, T. (2020) *Joint International Collaboration to Combat Mental Health Challenges during the Coronavirus Disease 2019 Pandemic*. *JAMA Psychiatry*. American Medical Association.
- Xie, X., Xue, Q., Zhou, Y., Zhu, K., Liu, Q., Zhang, J., Song, R., (2020). *Mental Health Status Among Children in Home Confinement During the Coronavirus Disease 2019 Outbreak in Hubei Province, China*. *JAMA Pediatrics*. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1619>
- Zhang, C., Yang, L., Liu, S., Ma, S., Wang, Y., Cai, Z., et al. (2020) *Survey of Insomnia and Related Social Psychological Factors Among Medical Staff Involved in the 2019 Novel Coronavirus Disease Outbreak*. *Front Psychiatry*. 14;11.

## Convertir un ensayo en un rap: El rap de Pearl S. Buck

### Turning a rehearsal into a rap: Pearl S. Buck's rap

---

**Lidia Santiago Calahorro**  
I.E.S. "Rafael Pérez Estrada"  
lidiasantiagocalahorro@iesrpe.com

#### Resumen

El presente artículo recoge una experiencia didáctica y de investigación llevada a cabo en el Instituto de Enseñanza Secundaria "Rafael Pérez Estrada" de Málaga capital, durante el curso escolar 2019-2020. La experiencia forma parte de un proyecto didáctico y de investigación, más amplio, en el que se han realizado distintas actividades para recuperar, difundir y dar a conocer la figura y obra de la escritora estadounidense Pearl S. Buck, que fue Premio Nobel de Literatura en 1938.

En concreto, este texto versa sobre la creación y composición de un rap, titulado: *El rap de Pearl S. Buck*, con el que se pretende rendir homenaje a esta escritora. El texto que ha servido de base e inspiración es el capítulo IV del libro *Asia*, de la propia autora, titulado: *Las mujeres y la victoria*. También se ha llevado a cabo la posterior grabación del videoclip del rap, realizada en la fase de confinamiento (por COVID-19), en la que han colaborado distintos miembros de la comunidad educativa de dicho centro de Educación Secundaria Obligatoria: alumnado, profesorado y familias.

#### Abstract

The present article is about a didactic and research experience carried out in the "Rafael Pérez Estrada" Secondary School in Malaga city, during the 2019-2020 school year. The project is part of a broader educational and research project in which various activities have been carried out to disseminate and publicize the figure and work of the american writer Pearl S. Buck, who won the Nobel Prize for Literature in 1938.

Specifically, this text deals with the experience of creating and composing a rap, entitled: *The rap of Pearl S. Buck*, which is intended to pay tribute to this author. The text that has served as a basis and inspiration is chapter IV of the book *Asia*, by the author herself, entitled: *Women and Victory*. And the subsequent recording of the rap video, made during the confinement phase (by COVID-19), in which different members of the educational community of this Compulsory Secondary Education centre have collaborated: students, teachers and families.

### **Palabras clave**

Rap; mujer; igualdad; ensayo; Pearl S. Buck.

### **Keywords**

Rap; woman; equality; essay; Pearl S. Buck.

## **1.- Introducción**

En nuestra sociedad, surgen nuevos géneros musicales, evolucionan otros, se mezclan y sufren procesos de hibridación. El rap es uno de estos géneros que ha evolucionado, desde su origen en zonas urbanas marginadas de Estados Unidos, hasta nuestros días. En buena medida, se debe a la irrupción de las mujeres en este género musical que, a través de sus letras, llevan a cabo reivindicaciones sociales y luchan contra la intolerancia, el machismo o la desigualdad; como es el caso de la joven rapera canaria Sara Socas. Actualmente, aunque este género musical goza de una cierta popularidad entre algunos sectores de público joven y adolescente; cabe señalar que, la tendencia actual ha llevado al rap a no ser un estilo musical mayoritario, sino que cada vez ha ido teniendo un carácter más restringido o de tribu. A esto se añade el hecho de la diversidad de mezclas y heterogeneidad que caracterizan el panorama actual del rap. Por otra parte, también existe una tendencia de pensamiento, vinculada al rap, especialmente, de carácter social, por la que este género se ha tornado más culto, constituyendo incluso el modo de expresión de algunos referentes intelectuales, como es el caso de la poeta y rapera británica Kate Tempest o la francesa, de ascendencia chilena Ana

Tijoux, a quien María José Barros define como: “la poética activista, descolonizadora y feminista”. Y sostiene con respecto a ella: “en sus canciones coexisten las referencias a Eduardo Galeano, Michel Foucault y Karl Marx” (2019, p.66).

**En su origen, el término “rap” procede de las siglas de las palabras “rhythm and poetry” (ritmo y poesía).** En general, suele englobarse dentro de la denominación de rap a música más recitada que cantada, cuya letra suele tener cierto aire provocador o reivindicativo; que generalmente tiene rima. Sin embargo, debido a su continua evolución, cabe señalar que el concepto de rap es muy amplio y dentro de él, pueden establecerse otras subclasificaciones como: *gangsta rap*, *freestyle rap*, *hardcore*, rap chicano, rap conciencia o rap político...

Tratar de hablar del rap desde un punto de vista académico, entraña cierta dificultad, puesto que es un género con una historia escrita relativamente reciente y que, debido a la velocidad con la que evolucionan y proliferan tanto autores, como letras e hibridaciones, es muy difícil de ser analizado sin caer, previamente, en la obsolescencia.

## **2. Método**

En primer lugar, dentro de la prolija obra de Pearl S. Buck, se ha elegido el texto del capítulo IV de su libro *Asia*, titulado: *Las mujeres y la victoria*, por su adecuación e idoneidad a los mensajes que se querían transmitir en la letra del rap: igualdad y respeto hacia la mujer y entre todos los seres humanos.

Cabe explicar que, como precedente a esta actividad, se había llevado a cabo en el curso anterior, una “batalla de gallos”, en la modalidad de *freestyle*, para conmemorar el Día de la Paz. Dicho torneo, celebrado el 30 de enero de 2019, se denominó: “Rap por la paz”. Como premisa, se pidió a los contrincantes que utilizaran léxico relacionado con la paz, la tolerancia y la igualdad. Así pues, cuando se planteó la idea de componer un rap, se recurrió a alumnado que tenía afición por este género musical, independientemente del curso o del grupo en el que estuviese. Se contactó con los participantes de “*Rap por la paz*”; se les explicó la idea y se les facilitó el texto en el que debían inspirarse para la composición.

Además de con el alumnado aficionado al rap, el texto de Pearl S. Buck se trabajó con un grupo de 1º de ESO y dos grupos de 4º de ESO. Finalmente, el alumno ganador de la anterior “batalla de gallos”: Pablo Gómez Cueto, que cursaba 3º de ESO, fue el que aceptó la propuesta de llevar a cabo la composición de la letra y buscar la base musical; tareas que asumió con una gran responsabilidad. Para la base musical del rap se ha utilizado la base de rap instrumental doble tempo Freestyle *Masacre*, de uso libre.

El texto que ha servido de base e inspiración a la letra, es el capítulo IV del libro *Asia*, de Pearl S. Buck, titulado: *Las mujeres y la victoria*. El título original del libro es: *Asia and democracy* y, como la propia autora explica, en su prólogo, consiste en una serie de artículos y conferencias “que fueron escritos primeramente como alocuciones o cartas”. En esta obra, la escritora recoge una serie de artículos, cartas y ensayos. La obra consta de diez capítulos, de diferente índole, pero todos relacionados con la visión que la autora tiene de los combates de la etapa de entreguerras o *interbellum* y comienzo de la II Guerra Mundial. Pese al título, en el libro, se recogen ensayos que también hablan sobre Estados Unidos; los norteamericanos de color o los norteamericanos de origen japonés. Otro de los ensayos, el que conforma el capítulo octavo, lleva por título: *Una carta al Times*.

En concreto, el capítulo IV, *Las mujeres y la victoria*, recoge el texto de una conferencia pronunciada por Pearl S. Buck en la American Association of University Women, de Filadelfia, el 20 de abril de 1942. En él, ofrece una visión muy actual y adelantada a su época, por parte de la autora, sobre las mujeres; y sobre el papel que debían asumir en la reconstrucción de los países devastados por la contienda.

Actualmente, cada vez hay más mujeres que, a través del rap, expresan, con contundencia, sus mensajes en contra de las injusticias sociales y en favor de la igualdad. En este sentido, María José Gallucci sostiene: “las letras de las canciones, como parte del discurso mediático que son, juegan un papel de suma importancia en la reproducción de las ideologías” (2008, p. 97).

En nuestro país, la pionera, en este género, fue la rapera *La mala Rodríguez*, que cuenta ya con una trayectoria en el rap de más de dos décadas. Después de ella, ha habido otras mujeres que han optado por este género, como la escritora, poeta y cantante Olalla Castro, que también imparte talleres de rap



para jóvenes y adolescentes. En este sentido, explica en su página web: “el rap puede ser un instrumento para expresar sus preocupaciones y anhelos, para reivindicar un lugar en la sociedad, para denunciar el racismo, el machismo y la exclusión, a la vez que ofrecerles herramientas críticas para analizar la música y el mundo”. Otro referente del rap femenino y reivindicativo, lo constituye la poeta y rapera, prontamente fallecida, Gata Cattana<sup>1</sup>, quien realizaba un rap cargado de mensajes críticos y de poesía; en el que incluía también elementos históricos y mitológicos, junto a distintas referencias culturales. Un ejemplo lo constituye su tema musical *Los siete contra Tebas* (2012), en el que manifiesta: “Mi libertad no cabe ni en jaula de plata blanca, no reconozco autoridad más allá de mi cuerpo”; o su famoso tema *Lisístrata*. Susana Pinilla afirma sobre ella: “desde España, Gata Cattana proyecta para el mundo entero un manifiesto feminista con el que interpela a individuos más allá del cronotopo de su creación. De esta forma, convierte al rap en obra de arte” (2020, p. 12).

*El rap de Pearl S. Buck*, que reivindica la igualdad entre hombres y mujeres en su letra, surge con la vocación de ser un rap social; y de que sus mensajes sirvan para crear conciencia de la necesidad de que exista una igualdad real entre hombres y mujeres. En este sentido, cabe señalar que, dentro de este tipo de rap, pueden tener cabida temas de muy diversa índole; como ejemplo cabe citar el caso del rapero madrileño Guillermo Esteban, conocido como Grilex, quien, a raíz de una evolución personal, realiza rap de tipo religioso. Otro ejemplo de este tipo de rap lo constituye el tema “*Un violador en tu camino*”, del colectivo feminista chileno *Las Tesis*; con el que, desde noviembre de 2019, han tenido una gran repercusión en distintos países, convirtiéndose en un himno global en contra de la violencia de género.

### 3. Resultados

El resultado final de este proyecto educativo no se limita a un único material, sino que ha supuesto una experiencia global de aprendizaje, que se ha traducido en distintas actividades para difundir la obra de la escritora Pearl S. Buck, como: conmemoración del Año Nuevo Chino; homenaje a la autora en

---

<sup>1</sup> Ana Isabel García Llorente, rapera y poeta más conocida como Gata Cattana o Ana Sforza.

marzo de 2020; una pintura mural; celebración del cumpleaños de la autora, con “regalos” por parte del alumnado a modo de: microrrelatos, audiocuentos, haikus, caligramas, dibujos, cartas personales y abiertas y compromisos de difusión de la figura y obra de la autora. Dentro de los trabajos realizados, además de *El Rap de Pearl S. Buck*, destaca su videoclip, que se ha difundido fuera del propio centro educativo. Dicho proyecto, con el lema: “Un mundo de mujeres no invisibles”, ha sido galardonado con el premio del IV Concurso de Iniciativas por la igualdad “Carmen Olmedo”, organizado por el Área de Igualdad de Oportunidades del Ayuntamiento de Málaga.

El videoclip del rap se ha realizado en el mes de mayo (durante la fase de enseñanza no presencial por el confinamiento); y en él, han participado distintos miembros de la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias. Destaca, especialmente, la labor de edición, realizada por parte del alumno José Manuel Guerrero Martín y de la alumna Nuria Castro Jiménez, ambos estudiantes de 4º de ESO en dicho momento. El programa de editor de vídeos utilizado ha sido: *Filmora*, versión 9.

Juan Camilo Suárez (2014) habla de rasgos grupales que conforman la identidad de algunos raperos, tales como la indumentaria, música, lenguaje... Algunos de estos elementos, han sido plasmados, por parte de los intérpretes del vídeo de *El rap de Pearl S. Buck*, evocando una estética asociada al *hip-hop*. Por su parte, varios intérpretes del videoclip han acompañado su intervención con gestos, que apoyaban el contenido; ya que, como explica Lorna Ramírez: “el rap es también una práctica cancionera y una práctica corporal” (2017, p.227).

#### **4. Discusión**

Con la lectura del capítulo en el que se inspira el rap, cabría la posibilidad de pensar que el texto de partida y los mensajes del rap, a modo de consigna, no tienen vigencia en el momento presente, puesto que habla de un contexto bélico, alejado de la situación actual. Podría considerarse también que, algunas partes del ensayo, acusan el paso del tiempo; e incluso, podrían interpretarse en ellas hoy mensajes distintos a los que la autora pretendiese transmitir, pudiendo llegar algunos de ellos a parecer incluso obsoletos o machistas. No

obstante, todo el ensayo es un continuo llamamiento a que las mujeres salgan de sus casas y de la comodidad del hogar para aportar y contribuir a la sociedad; y ayudar a la reconstrucción de una nueva realidad, tras la devastación.

Brayan Steven Sierra y Marcos Alejandro Daza consideran sobre el rap: “visibiliza las inequidades, hace resistencia oculta y explícitamente al poder, guarda una esencia contestataria en sus temáticas que siempre apuntan a poner en crisis las estructuras sociales, éticas, económicas, políticas etc.” (2016, p. 132). En este sentido, Carmen Díez se refiere a “prácticas micropolíticas” y explica que raperas como: *Caye Cayejera* y *Mare Advertencia* “creen en la potencialidad de las rimas para extender la crítica al orden hegemónico y crear espacios alternativos donde compartir experiencias y formas de vida” (2016, p. 47).

La propia Pearl S. Buck recoge en su libro *Puente de paso* una cita sobre la poesía, de la obra *La ciencia y los valores humanos* de J. Bronowski: “La poesía no nos mueve a ser justos o injustos en sí. Nos mueve a pensamientos bajo cuya luz se ve a la justicia y a la injusticia con gran dureza de contornos” (1974, p. 88). No obstante, M. M. Bajtín sostiene: “El autor no puede ni debe ser definido por nosotros como persona, porque nosotros estamos en él, vivenciamos su visión activa: y solo al término de la contemplación artística, o sea cuando el autor deje de dirigir activamente nuestra visión, objetivamos nuestra actividad vivida bajo su orientación” (1982, p.180).

El producto resultante, inspirado en la obra de Pearl S. Buck, pese a guardar relación con el texto de origen, es una obra totalmente diferente y actualizada a otra época distinta de la de la autora y exportada al contexto educativo. En este sentido, el filósofo y semiólogo Umberto Eco, en *La estructura ausente* (1986), considera, en relación a las interpretaciones de una obra, que cada obra derivada llena con significados nuevos la forma del mensaje original, dando origen a nuevos mensajes y significados y enriqueciéndolo; así como dando lugar a una nueva situación interpretativa.

En cuanto al uso del rap como instrumento educativo, cabe señalar, entre las competencias que desarrolla, además de la lingüística, la digital o tecnológica, ya que según Mónica Bernabé sostiene: “El hip hop es un arte tecnológico que tiene mucho para aportar a esta discusión. Sus prácticas se asientan, sin

ocultarse, en la dialéctica entre poesía y cultura de masas” (2014, p. 7).

## 5. Conclusiones

El proyecto educativo realizado en el IES “Rafael Pérez Estrada”, a lo largo del curso 2019-2020, dentro del cual se ha compuesto *El rap de Pearl S. Buck*, ha resultado gratificante y enriquecedor para la comunidad educativa; y, especialmente, para los participantes que han tenido una mayor implicación. Con él, se ha podido constatar, a través de numerosas actividades como: reflexiones; microrrelatos; audiocuentos; grabación de un discurso; haikus; caligramas; presentaciones; reseñas bibliográficas; comentarios; cartas y dibujos, que ha habido un importante aprendizaje por parte del alumnado y de la comunidad educativa, en torno a la figura y obra Pearl S. Buck.

La acogida por parte del alumnado de esta actividad ha sido motivadora y positiva, ya que le ha resultado sorprendente el resultado del rap; al igual que cuando se planteó la actividad; puesto que, para el alumnado, era difícil imaginar el hecho de que una obra tan contemporánea como un rap, pudiera partir o surgir de pensamientos y reflexiones tan eruditas y profundas de una escritora fallecida en 1973. Esta respuesta del alumnado ante la realización de una actividad distinta a las recogidas habitualmente en el currículum académico, va en la línea de lo defendido por Catherine L’Ecuyer en su libro: *Educación en el asombro* (2012), en el que explica que es fundamental captar la motivación en los jóvenes mediante el asombro o la expectación ante el contenido de aprendizaje.

El proceso de composición del rap, y de grabación y edición del videoclip del mismo, ha sido el resultado de la implicación de muchos miembros de la comunidad educativa del centro; producto de su generosidad, su empatía y su tiempo. El resultado, obviamente, es una obra *amateur*, porque está realizada enteramente por alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Cabe explicar también que el proceso se ha llevado a cabo, en gran medida y, en el videoclip, en su totalidad, durante la fase de confinamiento por COVID-19; lo que ha dificultado la participación de un mayor número de miembros de la

comunidad educativa y que haya tenido que reestructurarse, conforme a su planteamiento inicial, para poder llevarse a cabo.

No obstante, la realización de este proyecto educativo, en plena fase de confinamiento, ha sido posible gracias al uso generalizado de las nuevas tecnologías por parte del alumnado, del profesorado y de las familias; ya que la grabación se ha realizado con sus propios medios técnicos (teléfonos móviles) y enviado mediante correo electrónico. Así pues, cabría tener en cuenta, como sostienen Elvira González y Francisco Zariquiey, en relación con el aprendizaje cooperativo y las nuevas tecnologías: “Quizá la aportación más importante de las TIC<sup>2</sup> al aprendizaje cooperativo sea la posibilidad de trabajar juntos, aunque no estemos juntos. Así se amplían las oportunidades para cooperar, relativizándose las barreras que suponen el espacio y el tiempo” (2014, p.219). Cabe señalar que la implicación de familias en este proyecto ha sido bastante satisfactoria, ya que ha supuesto un gran apoyo para el mismo; así como el hecho de respaldarlo con su participación y colaboración. De igual modo sucede con el profesorado y el alumnado que han colaborado en el proyecto, tanto en la composición, como en la interpretación y en la edición del videoclip del rap, de forma desinteresada. Así pues, la sinergia establecida entre los participantes, a través de la implicación, la solidaridad, la suma de esfuerzos y el trabajo en equipo, ha resultado una gratificante y motivadora experiencia de colaboración, valor imprescindible con el que trabajar en la sociedad actual.

## 6. Referencias bibliográficas

Barros, M. J, (2019). *Vengo (2014) de Ana Tijoux: activismo, descolonización y feminismo*. Revista de Humanidades, Nº 41 (Enero - Junio 2020), pp. 37-73.

Batjín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Editorial Siglo XXI ediciones.

Bernabé, M. (2014). *RAP: Poesía plebeya*. Editorial Universidad Nacional de Rosario.

Buck, P. S. (1951). *Asia*. Editorial Ánfora.

Buck, P. S. (1974). *Puente de paso*. Editorial Planeta.

Castro, O. <https://olallacastrohernandez.com/>

---

<sup>2</sup> Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Cattana, G. (2012). *Los siete contra Tebas*.  
<http://versosperfectos.com/canciones/gata-cattana-los-siete-contra-tebas>

Díez Salvatierra, C. (2016). *Feminismos activistas en el rap latinoamericano: Mare (Advertencia Lírika) y Caye Cayejera*. En *Ambigua, Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*, n.º 3, 2016, pp. 39-57.

Eco, U. (1986). *La estructura ausente*. Editorial Lumen.

Gallucci, M. J. (2008). *Análisis de la imagen de la mujer en el discurso del reggaeton*. *Opción*. Vol. 24, núm. 55. Venezuela: Universidad del Zulia, 84-100.

González, E. y Zariquiey, F. (2014). Las TIC y el aprendizaje cooperativo. En Torrego, J. C. y Negro, A. (Coords.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Editorial Alianza editorial. (pp.207-238).

**L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma editorial.**

Ramírez Torres, L. (2017). *Cuando decir es hacer. El rap de mujeres en Bogotá como un acto performativo*. Universidad de Antioquia.

Santos, E. (2001). *El resurgir de la rima. Los poetas románticos del rap*.  
[https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/14/14\\_239.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/14/14_239.pdf).

Sencianes, A. y Blesa, J. A. (2017). *Las voces del rap. Introducción al rap y análisis lingüístico-literario*. Universidad de Zaragoza.

Sierra Rodríguez, B. S. y Daza Barreto, M. C. (2016). *Resignificando al rap como narrativa artística: una aproximación a la construcción de memoria, lenguaje metafórico y estética en las canciones de Cejazz Negraz*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Suárez, J. C. (2014). *Subjetividades y prácticas sociales en el rap*. Universidad Pedagógica Nacional.

## 7. Anexo

IES "Rafael Pérez Estrada". Vídeo elaborado: *El rap de Pearl S. Buck*. (2020, noviembre). <https://www.youtube.com/watch?v=24pE3bxHJVY>

**EL IMPACTO DE LA COVID-19 EN NIÑOS Y ADOLESCENTES CON TEA:  
IMPLICACIONES EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS “MAESTROS  
SOMBROS” Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

**THE IMPACT OF COVID-19 ON CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH  
ASD: IMPLICATIONS IN THE EDUCATIONAL ATTENTION OF THE  
"SHADOW TEACHERS" AND INCLUSIVE PEDAGOGICAL PROPOSALS**

**Esther Polo Márquez**

Universidad de Málaga

estherpolomarquez@gmail.com

**Juan J. Leiva Olivencia**

Universidad de Málaga

juanleiva@uma.es

**Resumen**

La pandemia provocada por la COVID-19, ha desembocado, entre otras cuestiones, en una enseñanza predominantemente on-line durante el periodo de confinamiento. Debido a este aspecto, la figura del “maestro sombra” que atiende a alumnado con TEA en las aulas, desapareció del proceso educativo estos últimos meses. El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca del impacto que ha tenido en el alumnado con TEA prescindir de sus “maestros sombras” durante la pandemia. Para ello, se analiza el papel que realizan los “maestros sombras” desde un punto de vista pedagógico inclusivo, las consecuencias de su posible desaparición del proceso escolar, y cómo se enfoca el proceso de vuelta presencial a las aulas. Se ha contado con familiares implicados, maestros de aula ordinaria, “maestros sombras” y agentes de atención a la diversidad. La metodología empleada ha sido cualitativa utilizando entrevistas semiestructuradas en profundidad. De los resultados se desprende la necesidad de visibilizar la compleja situación educativa del alumnado con TEA, así como las dificultades en la adecuada atención a la diversidad en estos meses. Como conclusión se advierte la importancia de un mayor compromiso para hacer realidad la inclusión educativa del alumnado con TEA, y el incremento de respuestas pedagógicas personalizadas.

**Abstract**

The pandemic caused by COVID-19, has led, among other issues, to predominantly online teaching during the period of confinement. Due to this aspect, the figure of the "shadow teacher", who attends to students with ASD in

the classrooms, disappeared from the educational process in recent months. The objective of this work is to reflect on the impact that having dispensed with their “shadow teachers” during the pandemic has had on students with ASD. To do this, the role played by "shadow teachers" is analyzed from an inclusive pedagogical point of view, the consequences of their disappearing from the school process, and how the process of returning to the classroom is approached. There have been three family members involved, five ordinary classroom teachers, a "shadow teacher" and three agents of attention to diversity. A qualitative methodology has been used using in-depth semi-structured interviews. The results show the need to make visible the complex educational situation of students with ASD, as well as the difficulties in the adequate attention to diversity in these months. In conclusion, the importance of a greater commitment to the educational inclusion of students with ASD, and the increase in personalized pedagogical responses is noted.

### **Palabras clave**

**Maestro sombra, TEA, Autismo, Inclusión, confinamiento.**

### **Keywords**

**“Shadow teacher”, ASD, Autism, Inclusión, Confinement.**

### **1.- Introducción**

Debido a la situación excepcional de Estado de Alarma en España declarado a raíz de la cepa de Covid-19, con un confinamiento como principal medida; el 14 de marzo de 2019, las escuelas tuvieron que continuar su labor educativa de forma on-line hasta finalizar el curso académico. Esto amplificó la brecha digital y económica ya existente, repercutiendo, sobre todo, en los núcleos poblacionales con mayor vulnerabilidad. Influyó sobremanera en el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), definido en las Instrucciones del 8 de marzo de 2017, como estudiantes que presentan *“Necesidades Educativas Especiales (NEE), dificultades de Aprendizaje, Altas Capacidades Intelectuales, o que precisa acciones de carácter compensatorio”*. En las escuelas de Andalucía, para atender al alumnado con NEAE, existen una serie de medidas específicas, recogidas en dichas Instrucciones, que



buscan dar respuesta a estas necesidades desde una perspectiva inclusiva. Dentro de estas medidas, encontramos a diversos agentes cuyo propósito es atender las necesidades del alumnado, con carácter educativo o asistencial: Pedagogos Terapéuticos (PT), Maestros de Audición y Lenguaje (AL), Profesional Técnico de Integración Social (PTIS), etc.

Además, la Junta de Andalucía mantiene unos acuerdos de colaboración con diferentes federaciones que luchan por la inclusión de distintos colectivos. Entre estos acuerdos, destaca el de la Federación de Autismo Andalucía, con fecha del 3 de octubre de 2018 y renovaciones anuales. Debido a este convenio, el alumnado con autismo que lo requiera puede, a través de unas asociaciones federadas, contar con monitores asistentes de aula seleccionados para atender sus necesidades dentro del contexto escolar, coloquialmente, conocidos como “maestro sombra”.

El autismo fue descrito por primera vez tras el estudio de Kanner (1943), como un conjunto de rasgos que presentan algunas personas, entre los que destacan: rituales como actividades rutinarias, inflexibilidad ante los cambios en el ambiente, incapacidad de relacionarse con otras personas de forma ordinaria, síntomas precoces en el desarrollo y posibilidad de buen desarrollo cognitivo (Martos y Riviere, 2001). Posteriormente, Wing (1998) consideró el autismo como un continuo, yendo más allá de la categorización de los síntomas y generando la idea de “espectro”. Los distintos niveles del espectro fueron matizados por Rivière (2002) en el Inventario de Espectro Autista (IDEA) donde destaca cuatro niveles de afectación en doce dimensiones diferentes.

Desde el contexto escolar, se busca dar respuesta a las necesidades del alumnado, que no solo son curriculares, sino que se generan en diferentes áreas (Walker, Despain, Thomoson, y Hughes, 2014). Podemos encontrar distintas necesidades que son comunes al alumnado con autismo, en mayor o menor medida recogidas en la siguiente Tabla 1:

<b>Desarrollo Lingüístico y comunicativo</b> (Gallego Matellán, 2012).	<b>Desarrollo socioafectivo</b> (Escobar, <i>et al.</i> 2008)	<b>Desarrollo comportamental:</b> Reyzábal (2006)	<b>Desarrollo Cognitivo:</b> Frith (2006) y (Escobar Solano <i>et al.</i> , 2008)	<b>Desarrollo Escolar:</b> Ojea Rua, (2004)
Necesitan: - Estímulos para favorecer las competencias	Necesitan en el contexto escolar: - Interaccionar con otras personas.	Necesitan, si presentan problemas de conducta: - Mejorar la	Necesitan intervenir a través de juegos y actividades en aspectos que	Necesitan para favorecer su desarrollo: - Un contexto educativo directivo y que esté

comunicativas - Promover estrategias de expresión, funcional y con generalización. - Aprender a entender y reaccionar a los estímulos contextuales. - Ajustarse a ciertas normas básicas comunicativas.	- Aprender a mantener contacto ocular directo. - Entender las consecuencias que tienen contextualmente sus propias acciones. - Aprender a usar conductas consideradas adecuadas socialmente.	autoregulación - Recibir una atención individualizada cuando lo requiera - Participar en actividades que promuevan el desarrollo ético. - Reducir o aumentar conductas.	desarrollen: - El juego simbólico - La inflexibilidad y rigidez en estructuras mentales. - La regulación de sus funciones ejecutivas	estructurado. - Prioridad a aprendizajes funcionales y adaptados al nivel de competencia - - Creación de situaciones figuradas del contexto natural. - Aprendizajes que no se enfoquen en el "ensayo/error",
--	--	--	---	---

Desde la perspectiva de la inclusión, la escuela debe favorecer el proceso educativo asegurando acceder, permanecer, progresar y una posteridad a todo el alumnado. (Messiou, 2017), atendiendo a un “*desarrollo pleno*” (Esteve, 2010). Por ende, los distintos agentes específicos que intervienen con las personas con TEA tienen como función dar respuesta a estas necesidades desde el principio de Equidad presentado en el Informe Warnock, 1978 (Warnock, 1987).

El objetivo principal de esta investigación es conocer el impacto que ha sufrido el alumnado con Autismo al no contar con uno de esos agentes destinados a colaborar en su proceso de inclusión: sus “maestros sombras”. Para ello se ha buscado analizar cuál es el papel del “maestro sombra” en las escuelas y la relación del mismo con las necesidades del alumnado autista, observando la contribución a un proceso educativo inclusivo, y el impacto que el confinamiento ha podido tener en el mismo. Todo ello desde una perspectiva cualitativa que busca entender la realidad en profundidad, teniendo en cuenta a diferentes colectivos que aporten distintos puntos de vista, con el objetivo de triangular la información.

## 2. Enfoque metodológico

Para la realización de este trabajo, se ha mantenido un enfoque cualitativo, intentando comprender e interpretar la realidad de un suceso concreto en un contexto determinado “*con carácter descriptivo y exploratorio*” (Bolaños y Segovia, 2021 p.158) La metodología cualitativa propone

*“mejoras continuas a la estructura de la realidad social emergente de la formación de estudiantes, docentes y comunidad educativa. Se soporta en la transferencia, producción concreta de conocimientos, ideas, acciones, materiales, las que necesariamente a partir de la revitalización se corrigen, rectifican, modifican, superan y renuevan.”* (Cerrón-Rojas, 2019, p.161)

Por este hecho, este estudio se sitúa en un paradigma interpretativo que busca analizar la realidad en la que nos encontramos.

### 2.1. Participantes.

Los participantes de este estudio han sido elegidos a través de la “Técnica de Bola de Nieve” (Moriña *et al.* 2014, p. 46) teniendo en cuenta el interés que la persona elegida aporta a este estudio al formar parte del muestreo. Para la realización del estudio, se ha contado con profesores, familias, “maestros sombras” y distintos agentes que atienden las necesidades de alumnado con autismo y han podido comprobar durante el confinamiento cuales son las carencias y las potencialidades que han sufrido desde una perspectiva educativa, intentando que se aporten diferentes puntos de vista para triangular personalmente (Aguilar y Barroso, 2015) de esta manera la información recabada. En la siguiente Tabla 2 se registran los participantes:

Ámbitos	Participantes entrevistados	Nº de entrevistados
Educativo no escolar	Persona responsable de una asociación que forma parte de la Federación de Autismo Andalucía	1
	Persona responsable de una asociación que ofrece terapias dirigidas a alumnado con Autismo	1
Educativo escolar	Director de un centro escolar	1
	Maestra sombra en un centro escolar	2
	Pedagogas Terapéuticas en E. Primaria y E. Secundaria	2
	Maestra de Audición y Lenguaje	1
	Tutores de Aula	4
Familias	Familiares que han vivenciado de cerca el proceso de confinamiento del alumnado con autismo y la vuelta a las aulas	3

Tabla 2. Personas que han formado parte de la investigación (Elaboración propia)

### 2.3. Categorías de análisis.

Al terminar de recabar todos los datos, se procedió a agrupar la información formando distintas categorías “emergentes” de la propia investigación, agrupando “*las unidades que son similares en un mismo tópico o temática*” (Cortés y Medrano, p. 66-67). Surgieron las siguientes categorías emergentes que fueron utilizadas para el análisis posterior y se encuentran recogidas en la siguiente Tabla 3:

Categorías finales	Temáticas en las entrevistas
Papel del maestro sombra	Quehaceres de los maestros sombras, apoyo en las aulas, papel en la vuelta del confinamiento.
Ausencia durante el confinamiento de especialistas no escolares	Falta de asistencia a psicólogos, falta de asistencia a centros de atención temprana, falta de asistencia a fisioterapeutas.
El papel de las familias durante el confinamiento	Apoyo por parte de los progenitores, “sustitución” de los papeles docente, malestar emocional de los familiares

Tabla 3. Categorías emergentes de las entrevistas (Elaboración propia)

Papel de los especialistas escolares y maestros sombras.	Apoyo a las familias por parte de tutores, apoyo a las familias por parte de PT, intento de distintas técnicas para trabajar con el alumnado con autismo de forma telemática
Influencia del periodo de confinamiento en el alumnado con autismo	Ansiedad, retrocesos en procesos de enseñanza, retrocesos en socialización

#### 2.4. Instrumentos de obtención de la información.

La información principal se va a recabar a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad que como defienden Taylor y Bogdan (1992) *“siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas”* (p.1.) Hay que tener en cuenta que como defiende Guardián (2010) *“Las estrategias de verificación deben ser parte de la investigación cualitativa”* (p.246). Por ello, se ha realizado una amplia búsqueda bibliográfica con el objetivo de contrastar información, y se ha contado con un “cuaderno del investigador”, donde se han recogido anotaciones y percepciones durante el proceso de investigación, usándolo como otro instrumento de recogida de información que apoye la triangulación de datos. Como destacan Taylor y Bodgan (1992) *“el entrevistador debe tomar nota de los temas, interpretaciones, intuiciones y conjeturas emergentes, gestos notables y expresiones no verbales esenciales para comprender el significado de lo que se dic”* (p.23).

Es importante recalcar que se ha establecido un contrato de confidencialidad en el que se garantiza el anonimato de los participantes durante todo el proceso de investigación.

### 3. Resultados

Las funciones del “maestro sombra” no están clarificadas ni recogidas en ningún documento oficial, además su rol y formación tampoco está especificado (Morales-Mayer *et al.* 2019). Sin embargo, se entiende socialmente que la actividad que desempeña un “maestro sombra” se basa en colaborar para que los procesos de inclusión sean eficientes, generando los apoyos necesarios para superar las dificultades (Kheroufi-Andriot, 2019). Debido a esta falta de legislación, existe un amplio bagaje entre las personas que ocupan los cargos de “maestros sombras”. La Fundación ACTEA, federada en la Federación autismo Andalucía, que trabaja actualmente con unas veinte familias, indicó que *“El término maestro sombra en realidad es erróneo, puesto que muchas de las personas que ocupan este cargo son psicólogos,*

*pedagogos, logopedas, o proceden de otras ramas” (Entrevista a una voluntaria adscrita a la fundación ACTEA).*

Respecto a las labores de un maestro sombra, podemos concluir que se encargan de adecuar el aula ordinaria para que el alumnado forme parte activa del grupo en ella:

*“al principio era solo conseguir que el niño controlase el comportamiento en clase, se relacionara un poco con sus compañeros, y que hiciera las actividades. [...] Con el paso del tiempo las PT y las AL dejaron de darme el material para las adaptaciones, y bueno, yo me encargo ya de hacerle todo el material, las adaptaciones del temario que le corresponda, de hacerle los exámenes,...” (Entrevista a maestra sombra 1)*

Se observa, además, como el “maestro sombra” en ocasiones se mantiene como un nexo de unión entre los diferentes agentes escolares: *“yo me coordinaba con ellos, con la PT, con la AL, e incluso con el director, y con los familiares del niño para cualquier adaptación, que necesitara” (Entrevista a maestra sombra 1).*

Respecto a la ausencia del “maestro sombra” durante el periodo de confinamiento, se alega que *“si por ejemplo no tienen una adaptación desde el centro, o la adaptación es mínima, el no tener a una persona al lado que le guíe de forma adecuada con los conocimientos pedagógicos necesarios, hace que se pueda retroceder en el proceso de enseñanza” (Entrevista a maestra sombra 2).* Se destaca, que el papel de estas profesionales durante el confinamiento ha sido más complicado en los casos en los que se han intentado seguir manteniendo estos apoyos: *“Con la maestra de apoyo... pues bueno, telemáticamente no eran igual las clases para el niño” (Entrevista a tutora de aula 1.)*

Esto, se debe a que, respecto al alumnado con autismo *“casi ninguno quiere conectarse o tiene una capacidad como para estar conectado en una videoconferencia, entonces la relación ha sido profesores-padres, y los padres han sido los que han trabajado con los alumnos.” (Entrevista a PT. 1)* Se puede observar en algunos casos que la decisión, tras varios intentos de seguir con una enseñanza vía on-line, fue optar por esa comunicación directa entre los profesionales y los padres: *“la madre decidió que nos pondríamos en contacto nosotras dos, y ella se lo iría diciendo al niño” (Entrevista a tutora de aula 1.)*

En este aspecto, se destaca que el papel de los profesionales educativos, en muchos casos ha sido un apoyo emocional y pedagógico para las familias: *“durante el confinamiento se ha intentado que estos profesionales sigan manteniendo ese apoyo a través de conversaciones con las familias”* (Entrevista a Director de Centro Educativo). Destacando que estas familias, en general siempre son *“un apoyo también para la escuela”* (Entrevista a Directo de Centro Educativo).

Tanto los profesionales, como las familias, han hecho hincapié en la necesidad de *“Volver al colegio y a la rutina”* (Entrevista a familiar 1.) Al volver a las aulas, los profesionales han notado distintas secuelas del confinamiento: *“han cambiado totalmente, porque no es lo mismo. Han retrocedido en aspectos en los que habían avanzado: desaprende un poco, entre comillas”*. (Entrevista a tutora de aula 2.) Los profesionales destacan en este retroceso, los procesos de socialización: *“en las clases de E.F dice mucho que no le gustan los juegos de personas, que prefiere los de Tablet”*. (Entrevista a tutor de aula 3.)

Esto, en parte, puede deberse a que *“quizás, en el centro educativo estaba socializando con otros niños de su misma edad, y han pasado totalmente a una socialización en casa, con sus padres”* (Entrevista a maestra sombra 2). Pero también admiten que este hecho se observa en todas las áreas: *“el tema de frustración, ansiedad, todo eso ha podido hacer que ahora mismo estén mucho más avanzados, incluso las conductas disruptivas que pueden tener los niños ahora son mucho mayores”* (Entrevista a “maestra sombra” 2). También es destacable la ausencia de otros profesionales y terapias no escolares: *“El tema movilidad, por ejemplo, no poder ir a los fisios”* (Entrevista a “maestra sombra” 2).; *“por desgracia los niños se encerraron en su casa, no se podía ir a atención temprana, ni a médicos, ni a nada.”* (Entrevista a tutora 2.) Y a estas dificultades y condiciones especiales de este año en la “nueva normalidad”, hay que sumarles las nuevas normas de los centros, que algunos acatan muy bien, pero otros tienen más dificultad: *“se quiere levantar a jugar, todavía no entiende que es por equipos, que su equipo no puede jugar en ese rincón de la clase porque ese día no le nota, entonces eso sí le afecta un poco”*. (Entrevista a maestra sombra 1.)

#### **4. Discusión y conclusiones finales**

*“La incidencia del TEA es en todo el mundo y según datos epidemiológicos recientes, se estima que más de 1 de cada 100 niños presenta esta condición”* (Narzisi *et al.*, 2018; Maenner *et al.*, 2020 en Echavarría-Ramírez, Díaz-Reyes y Narzisi, 2020, p.36). Este incremento supone que cada vez existan más recursos, investigación y visibilización de las personas con Autismo. En la investigación se ha destacado que, durante el confinamiento, el alumnado con autismo, debido a la situación de aislamiento ha podido sufrir un aumento de su ansiedad, unido a que no han recibido las terapias y apoyos que requieren y a las que están acostumbrados (Palacio-Ortiz *et al.*, 2020). Uno de los aspectos que más han subrayado tanto los familiares como los profesionales, ha sido la necesidad de vuelta a la rutina, que enfatizan como un aspecto esencial para ellos. Palacio- Ortiz, *et al.* (2020), destacan el sufrimiento y el estrés de los familiares de personas con TEA, y todos los participantes entrevistados, han destacado la necesidad del apoyo familiar y la comunicación familia-escuela durante el confinamiento, destacando que las familias han sido las que *“ocupado el papel de los profesionales [...] trabajando con los alumnos”* (Entrevista a PT 1.)

Por todo ello, en este estudio se puede concluir que el confinamiento ha afectado al alumnado con autismo en líneas generales, específicamente en su proceso de socialización, haciendo hincapié en el importante papel de las familias para el desarrollo de los mismos, y resaltando la importancia de los profesionales especializados para su aprendizaje. Con este estudio se pone de manifiesto las necesidades de las personas con autismo en el contexto escolar, haciendo un llamamiento para fomentar una mayor sensibilización y visibilización en la sociedad actual que se encuentra en un momento de crisis y de incertidumbre generalizada.

Respecto al papel del “maestro sombra” en esta pandemia, podemos afirmar, que al igual que el de los demás profesionales escolares ha sido ejercido por los familiares, viéndose clara una carencia que ha debido suplirse, y, por ende, consideramos que es necesario seguir investigando sobre la identidad pedagógica, el rol profesional y la labor psico-socioeducativa de este profesional emergente para la configuración cada día más inclusiva del sistema educativo.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, S. & Barroso, J. (2015) La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Bolaños, M. & Segobia, I. (2021) Sentido estructural de los estudiantes de primer curso universitario. *UNICIENCIA* 35, N 1, 152-156. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.351.10>
- Cerrón-Rojas, W. (2019) La Investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9 (17), 159-167.
- Cortés, A. & Medrano, C. (2007). Las historias de vida: fundamentación y metodología. En C. Medrano (coo). *Las historias de vida. Implicaciones educativas*, (pp. 47-80). Buenos Aires (Argentina): Alfagrama.
- Echavarría Ramírez, L. Díaz Reyes & D. V; Narzisi, A. (2020). Manejo durante el periodo de aislamiento social por el coronavirus (Covid-19). *Cuadernos de neuropsicología*, 14 (1), 35-41.
- Escobar, M., Caravaca, M., Herrero, J. & Verdejo, M. (2008) Necesidades educativas especiales del alumnado con trastornos del espectro autista. Conserjería de educación, ciencias e investigación. Murcia. Extraído de: <https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/hecho-19.pdf>
- Esteve, J. M. (2010) *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Frith, U (2006). *Autismo. Hacia la explicación del enigma*. Madrid: Alianza-Psicología Minor.
- Gallego Metallán, M.M (2012) Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad – INICO: Salamanca. Extraído de: [https://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Guia\\_integracion\\_alumnado\\_TEA\\_GALLEGO2012-1.pdf](https://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Guia_integracion_alumnado_TEA_GALLEGO2012-1.pdf)
- Guardán, A. (2010) El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. San José: Instituto de Investigación en Educación (INIE), Universidad de Costa Rica (UCR), Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Instrucciones del 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.
- Kheroufi-Andriot, O. (2019) Le processus d'exclusion / inclusion des enfants en situation de handicap à l'école. *McGill Journal of Education*, 54 (2), 369–387.
- Martos, J. & Rivière, A (comp) (2001). *Autismo: Comprensión y explicación actual*. APNA e IMSERSO. Madrid
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: a time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. doi: 10.1080/13603116.2016.1223184.
- Morales- Mayer, C.; Lossi, M.A.; Reinaldo, A. ;Meire, R. & Zilly, A. (2019). Professor auxiliar e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Educação Especial*, 32. Extraído el 1 de octubre de 2020 de la siguiente página web: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33028/html>



- Moriña, A.; López, R.; Cortés, M.D.; Cotán, A., Perera, V. H.; Melero, N. & Molina, V.M. (2014) Diseño metodológico de la Investigación. En Moriña, A. (ed). Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad. (pp. 41-64). Alicante: Editorial Área de Innovación y Desarrollo S.L.
- Ojea Rúa, M. (2004). *El espectro autista. Intervención psicoeducativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Palacio-Ortiz, J. D., Londoño-Herrera, J.P., Nanclares-Márquez, A., Robledo-Rengifo, P. & Quintero-Cadavid, C. P. (2020) Trastornos psiquiátricos en los niños y adolescentes en tiempo de la pandemia por COVID-19. *Revista colombiana de Psiquiatría*. 359, <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2020.05.006>
- Reyzabál, M.V (2006) (Coord.) *Respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta*. Conserjería de Educación: Comunidad de Madrid.
- Rivière, A. (2002). *IDEA: Inventario de espectro autista*. Buenos Aires: FUNDEC.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 45-73.
- Wing, L. (1988). *Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos*. Madrid: Santillana.

**LA RECONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS DE APRENDIZAJE INCLUSIVOS  
Y EMOCIONALES EN TIEMPOS DE PANDEMIA.  
THE RECONSTRUCTION OF INCLUSIVE AND EMOTIONAL LEARNING  
SCENARIOS IN TIMES OF PANDEMIC.**

**Lorena del Pino Rodríguez**  
lorenadlp98@uma.es  
Universidad de Málaga

**Lucía María Parody García**  
luciaparody@uma.es  
Universidad de Málaga

### **Resumen**

La reciente crisis sociosanitaria provocada por la COVID-19 ha puesto de manifiesto la necesidad de reconstruir los escenarios educativos, así como la constante transformación de la práctica docente en la que adquiere significación el vínculo del profesorado con los discentes y la familia. Los cambios producidos a raíz de esta situación han suscitado un proceso de reflexión y debate pedagógico a nivel mundial, centrado principalmente en la búsqueda y el uso de diversos ambientes de aprendizaje virtuales, múltiples herramientas digitales y metodologías flexibles que promuevan una enseñanza de calidad. Asimismo, en estos tiempos de pandemia se ha vislumbrado el impacto de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y, a su vez, la ciudadanía ha tomado una mayor conciencia de las desigualdades existentes en la sociedad. Por todo ello, se debe propiciar la atención a todo el alumnado y ofrecerles las mismas oportunidades, conociendo sus características y entorno social, pues solo de este modo se alcanzará una verdadera equidad educativa. En este sentido, para afrontar la nueva realidad y los retos educativos, el contexto escolar debe entenderse como un espacio de aprendizaje inclusivo en el que no se priorice únicamente la formación académica del estudiante, sino también su desarrollo emocional, con el fin de garantizar una educación holística.

### **Abstract**

The recent social and health crisis caused by COVID-19 has highlighted the need to rebuild educational settings, as well as the constant transformation of teaching practice in which the link between teachers and students and the family acquires significance. The changes produced as a result of this situation have sparked a process of reflection and pedagogical debate at a global level, focused mainly on the search and use of various virtual learning environments, multiple digital tools and flexible methodologies that promote quality teaching. Likewise, in these times of pandemic, the impact of emotions in the teaching-learning process of students has been glimpsed and, in turn, citizens have become more aware of the existing inequalities in society. Therefore, care should be given to all students and offer them the same opportunities, knowing their characteristics and social environment, because only in this way will true educational equity be achieved. In this sense, to face the new reality and educational challenges, the school context must be understood as an inclusive learning space in which not only the academic training of the student is prioritized, but also their emotional development, in order to guarantee a holistic education.

**Palabras clave**

Nuevos escenarios educativos, pandemia, inclusión, desarrollo emocional.

**Keywords**

New educational scenarios, pandemic, inclusion, emotional development.

## **1.- Introducción**

El actual panorama resultante de la COVID-19 ha supuesto un escenario pedagógico completamente diferente al que estábamos habituados. Tras un entorno presencial donde el desarrollo de relaciones sociales era imprescindible en el aula, pasamos a un modelo telemático en el que lo primordial es la trasmisión de los contenidos, dejando a un lado el papel humanizador de la escuela. Fue entonces, cuando se puso en entredicho la función de las instituciones educativas, si era elemental la función socializadora y educativa o, por el contrario, la escuela transmisora de contenidos.

No es baladí afirmar que la situación derivada del confinamiento resaltó la importancia de la salud mental, además de enfatizar en la inteligencia emocional del alumnado. De hecho, es fundamental el desarrollo de emociones en el proceso de enseñanza para conseguir un aprendizaje significativo y relevante. Todo ello ha mostrado un nuevo panorama en el que no se puede concebir una diferenciación entre escuela, aprendizaje, emociones y persona (Guardia, 2020). Sin embargo, la aparición de escuela telemática ha dificultado la conexión entre todos ellos, debilitando así la idea de educación holística.

El impacto emocional que está produciendo la situación pandémica junto con las medidas sanitarias propuestas está imposibilitando el acercamiento de las personas, ratificando la esencia humana que tanto destacaba a la educación actual. Por ende, esa brecha existente entre la escuela que vivíamos y la que vivimos en la actualidad está sufriendo una separación a mayor escala que origina una brecha sustancial.

Por todo esto, proponemos y enfatizamos en una reflexión de los actuales escenarios para así realizar una reconstrucción basados en el desarrollo de aprendizaje inclusivos y emocionales ante el panorama en el que nos encontramos. Para ello, nos apoyamos en diversos autores que ponen de manifiesto el impacto emocional que ha provocado esta situación en el desarrollo personal, así como las realidades y retos a los que ya están haciendo frente los profesionales del ámbito educativo (Mendiola, Hernández, Torres, Carrasco, Romo, Mario y Cazales, 2020).

Por consiguiente, el presente estudio examina el papel emocional, así como su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el impacto que esta crisis

emocional ha ocasionado en los discentes de diversas etapas educativas. De igual manera, pone de manifiesto las realidades y retos que el profesorado debe adoptar tras esta situación. Para ello, nos basaremos en un análisis de diversos artículos comprendidos en un período de tiempo entre el 2016-2020, cuya información posibilitará una visión global del valor emocional, cómo se ha visto afectado y sus repercusiones en el ámbito educativo.

## **2. Las emociones como vía en el proceso de aprendizaje y su impacto en los estudiantes tras la COVID-19**

No podemos negar de que, para aprender, es esencial emocionarse (Gutiérrez, 2018). Tal es así, que esta es una de las mayores dificultades frente a las que se encuentra el docente en un aula. Conseguir emocionar y motivar a los estudiantes no es una tarea sencilla y, mucho menos, tras la situación derivada de la COVID-19.

El desarrollo de la inteligencia emocional comenzó a incorporarse en la educación con la aparición de estudios que reafirmaban la estrecha vinculación entre el desarrollo de emociones positivas en relación al contenido (Mora, 2017). Así pues, en el caso contrario, cuando se producen emociones negativas en relación con una materia percibimos que la frustración o incluso el desinterés les conduce al pasotismo. En la mayoría de los casos el absentismo escolar se debe a situaciones como las anteriormente mencionadas, no conseguir despertar la curiosidad por el alumnado provoca una desestimación de la educación (Smith, 2019).

Gracias a esto, desde hace unos años se ha interiorizado que la inteligencia emocional debe formar parte de la sociedad. De hecho, esta afirmación nos ha conducido hacia terminologías innovadoras como “aulas emocionalmente positivas”, donde el valor de las emociones positivas adquiere un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La importancia del trabajo de la inteligencia emocional en las aulas ha abierto un debate en los últimos años que está calando incluso en aquellos sectores que no se encuentran en estrecha vinculación con la misma (Vázquez-Higueras, 2020). Saber dónde se encuentra un país, pero no reconocer cómo debemos trabajar una emoción está siendo, sin lugar a dudas, un dilema que no solo produce una separación entre refractores y partidarios de la misma, sino que nos conduce hacia una reflexión de si debemos promover la

reestructuración de las miradas pedagógicas, colocando la formación personal delante de la académica.

Más allá de tener un conocimiento de las propias emociones y cómo estas influyen en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, la neurociencia afirma que nuestra formación cerebral se construye partiendo de nuestras experiencias, lo cual muestra que cómo sentimos y experimentamos es esencial (Ferrerres y Abusambra, 2019).

Frente a esto, debemos afirmar que la situación derivada y vivida durante la pandemia ha propiciado un desequilibrio emocional, influyendo en el estado anímico de los discentes. Como consecuencia, se ha desarrollado un panorama de incertidumbre respecto a si los profesionales del ámbito educativo estaban considerando la influencia que la situación estaba produciendo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. El impacto psicológico de la COVID-19 ha mostrado que más que realizar un enfoque basado en los aspectos conceptuales, se deberían haber trabajado aspectos actitudinales y procedimentales que promoviese el equilibrio emocional y una verdadera enseñanza inclusiva (Guardia, 2020).

Las diversas etapas educativas establecidas por el Espacio Europeo de Enseñanza Superior han experimentado una transformación del concepto de sociedad que habíamos vivenciado con anterioridad. El cambio de la escuela presencial a la telemática, ha perjudicado el desarrollo de relaciones sociales imposibilitando el contacto personal. Al mismo tiempo que ha manifestado la importancia del cuidado de la salud mental. No obstante, esta transformación ideológica que venía produciéndose en los últimos años no debe verse alterada por el desarrollo de la escuela telemática, sino que debemos seguir dicho camino con la intención de construir escenarios emocionalmente abiertos hacia la inclusión social y educativa. Solo así conseguiremos crear una sociedad más justa, emocional y comprometida, considerando imprescindible el autoconocimiento de persona y emociones en todas sus manifestaciones.

### **3. El cambio educativo tras la pandemia: realidades y retos.**

No es baladí afirmar que este cambio repentino que ha vivenciado la sociedad ha reestructurado de forma sustancial la escuela. Ha sido, sin ninguna duda, una situación que ha puesto de manifiesto las carencias y retos que el sistema

educativo iba trayendo consigo desde hace tiempo (Corral y Fernández, 2020). De esta manera, no solo ha puesto al descubierto las mismas, sino que esta situación ha ocasionado un momento de reflexión y análisis por parte de la sociedad sobre qué escuela estamos creando y si esta persigue la educación holística. Aspectos como una evaluación centrada en exámenes, la mera transmisión de contenidos o la incapacidad de motivar al alumnado, ha demostrado que los escenarios educativos en vez de ser inclusivos brillan por su ausencia. Tal es así que, introduciendo el formato telemático, hemos perpetuado lo anteriormente mencionado.

Haciendo referencia a la inexorable situación frente a la que se encontraba la educación, la COVID-19 ha permitido reflexionar sobre aspectos que anteriormente teníamos interiorizados. Como por ejemplo el hecho de que, tal y como afirma Smith (2019), el aprendizaje no se basa meramente en la recopilación de información en la memoria. Es cierto que la pandemia ha propiciado un debate pedagógico entre la escuela que teníamos y la que queríamos, llegando a percepciones e ideas como la utilización de instrumentos que persigan una evaluación más justa con la realidad, como es el caso del portafolios, gracias al cual conseguimos colocar nuestra atención en el proceso reflexivo en vez del producto. En este sentido, debemos abogar por la función educativa y socializadora de la escuela en vez de la trasmisora de conocimientos así como la reconstrucción de escenarios educativos telemáticos, motivadores, inclusivos y emocionales.

No obstante, el principal reto ha sido transformar la enseñanza educativa y telemática que vivenciamos en oportunidades de aprendizaje. Para ello, no solo ha sido suficiente con realizar un cambio de formato, sino adoptar estrategias educativas como las tutorías virtuales, incorporar la gamificación como metodología innovadora o incluso, enfatizar en los aspectos relacionados con la personalidad en vez de los conceptuales. Sin embargo, esto no ha podido producirse sin un previo proceso de reflexión, cambio de mirada y posicionamiento en paradigmas con enfoques constructivistas.

De entre los numerosos retos que han tenido que afrontar el equipo docente podemos enfatizar la nueva reorganización de espacios acorde con las medidas sanitarias (Gazzo, 2020). Para ello, se han encontrado respuestas en los denominados grupos burbujas o incluso la incorporación de diferentes

docentes de apoyo educativo dentro del aula. Es decir, lo que en un principio se percibía como un obstáculo, ha perpetuado la creación de espacios inclusivos y emocionales donde profesionales como los de Pedagogía Terapéutica han formado parte del aula, enriqueciendo de esta manera la diversidad.

Igualmente, otros de los mayores retos existentes ha sido la reducción de la brecha digital por parte de las familias, para lo que se han creado cursos de formación específicos. Además, la incorporación de plataformas educativas y canales pedagógicos han fomentado el aprendizaje de forma asíncrona, de manera que el mismo se extrapole a otros contextos que no sea el aula. Del mismo modo, el equipo docente se ha encontrado inmerso en una actualización de aplicaciones educativas, y un crecimiento de su competencia digital, cuestionándose la relevancia de la misma.

Es cierto que vivenciamos un momento de incertidumbre donde lo esencial es garantizar una educación de calidad, ya que continuamente nos planteamos si la situación actual permanecerá durante un gran período de tiempo (Cuadra, Castro, Sandoval, Zapata y Dabancens, 2020). Sin embargo, esto no es algo que se consiga si no superamos el reto que hoy día vivimos en una sociedad cambiante, susceptible a numerosos cambios y situaciones. Por lo tanto, hablar de educación es decir inclusión, sin importar que la misma se produzca en formato presencial o virtual.

#### **4. Conclusiones**

En primer lugar, podemos afirmar que el aspecto sentimental tiene una gran importancia en la actualidad. A pesar de la sociedad individualista que vivimos, somos seres sociales y, por tanto, agentes que necesitan estar en continua interacción. Por ello, la escuela no solo debe funcionar como agente socializador, sino también educativo.

La COVID-19 ha demostrado que la crisis crea una “alteración del ciclo vital de las personas” (Cuadra, Castro, Sandoval, Zapata y Dabancens, 2020, p.1144), así como que la salud mental se ha visto perjudicada como consecuencia del confinamiento y el desarrollo de una escuela con carácter telemático. Por tanto, el trabajo de la inteligencia emocional no debe concebirse como un privilegio que disfrutaran solo un grupo minoritario en las clases, sino más bien una realidad imprescindible. Aprender conlleva una gran cantidad de acciones de



entre las que podemos encontrar emocionarse. No es una utopía afirmar que solo aprendemos aquellos que nos eriza la piel.

Tal es así, que la situación pandémica ha ocasionado que el trabajo de los aspectos psicológicos, emocionales y de la personalidad, pasen a considerarse ejes vertebradores de una educación que solamente persigue una educación de calidad. No podemos dudar que nos encontramos ante una nueva realidad que plantea numerosos retos no solo educativos, sino sociales (Peñate, 2020). Es por ello, por lo que defendemos que no solo debemos realizar una conexión entre el formato presencial y telemático, sino la reconstrucción de escenarios de aprendizajes caracterizados por ser inclusivos y emocionales. Aprovechar las diversas situaciones que nos han mostrado la COVID-19 para proceder a la reestructuración de aquellas fracturas que veníamos observando desde hace décadas.

Sabemos que este panorama ha mostrado las desigualdades sociales en cuanto a recursos y oportunidades existentes. La nueva escuela creada como consecuencia de la pandemia promueve la incorporación del formato telemático; sin embargo, no nos hemos planteado qué ocurre con aquel grupo que no puede acceder a dicha posibilidad. Queremos un cambio en la visión de escuela, pero para que esto se produzca, necesitamos una similitud de la base que la sustentan. No nos referimos a realizar una reconstrucción de la escuela en su totalidad, sino a observar aquellas oportunidades que nos brindan la posibilidad de convertir los retos en situaciones de aprendizaje, creando escenarios donde lo inclusivo y emocional preceda a lo conceptual. Un lugar donde la principal misión sea formar a personas íntegras en su totalidad, partiendo de su ser interior.

### **Referencias bibliográficas**

- Corral, D. & Fernández, J. (2020). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 21-28
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Sandoval-Díaz, J., Zapata, D.P. & Dabancens, D. M. (2020). COVID-19 y comportamiento psicológico: revisión sistemática de los efectos psicológicos de las pandemias del siglo XXI. *Rev Med Chile*, 148, 1139-1154.
- Ferreres, A. & Abusambra, V. (2019). *Neurociencias y educación*. Barcelona: Paidós.

- Gazzo, M.F. (2020). La educación en tiempos del COVID-19: Nuevas prácticas docentes, ¿nuevos estudiantes? *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 7(2), 58-63.
- Guardia, S. B. (2020). Educación y pandemia. el reto de una formación humanística y ética. En *Educación y Pandemia, una visión desde la Universidad* (pp. 9-17). Lima: Cátedra UNESCO Patrimonio Cultural y Turismo Sostenible. Universidad de San Martín de Porres.
- Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y "aprender a aprender". *Tendencias pedagógicas*, 31, 83-96.
- Mendiola, M. S., Hernández, A., Torres, R., Carrasco, M., Romo, A., Mario, A., & Cazales, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Peñate, O. M. (2020). La pandemia, retos y desafíos de la sociedad. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 8(22), 10-42.
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje: Aulas emocionalmente positivas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Vázquez-Higueras, M.J. (2020). *Escuela y terapia emocional*. Madrid: Editorial Inclusión.

## **Uso de los sensores inerciales como herramienta para comparar conocimientos impartidos sobre manipulaciones articulares en grupos de prácticas diferentes**

---

### **Use of inertial sensors as a tool to compare given knowledge on joint manipulations in different practice groups**

**Manuel Trinidad Fernández**

Universidad de Málaga

manutf35@gmail.com

**Cristina Roldán Jiménez**

Instituto de Investigación Biomédica de Málaga (IBIMA),

Universidad de Málaga

cristina.roldan@uma.es

**Iván J Fuentes Abolafio**

Universidad de Málaga

ijfabolafio@gmail.com

**Álvaro Pareja Cano**

Universidad de Málaga

aparejacano@gmail.com

### **Resumen**

Las manipulaciones articulares son parte esencial del aprendizaje de un fisioterapeuta. Debido a la crisis pandémica, el ratio profesor-alumno ha disminuido y ha provocado un aumento en el número de grupos reducidos, haciendo que el profesor tenga que repetir la misma clase más veces. El objetivo de este estudio es presentar un nuevo método donde a través de los sensores inerciales y el feedback a tiempo real se pueda comparar si los conocimientos impartidos han sido igualmente obtenidos por diferentes grupos reducidos. Este estudio transversal analizó a estudiantes de Fisioterapia en dos grupos (G1=12 y G2=9) que no habían tenido contacto con las manipulaciones previamente. Se comparó el tiempo de ejecución y las variables cinemáticas de los movimientos que forman la manipulación de hombro. Tras terminar la lección, se registró al alumnado realizando la técnica. El pico máximo de angulación (G1=21.1°±10.4, G2=16.8°±7.8) y traslación (G1=7.5°±9.6, G2=6.7°±4.1) fueron similares y no hubo diferencias significativas (p=0.8-0.3). La diferencia del tiempo de ejecución de la manipulación no fue significativa (p=0.2) entre G1 (2.1s±0.8) y G2 (1.6s±0.4). De acuerdo a estos datos, puede ser una buena opción el uso de sensores inerciales para comparar el alumnado en diferente grupo de prácticas y observar si los nuevos conocimientos han sido adquiridos de manera similar.

### **Abstract**

Joint manipulations are an essential part of a physical therapist's learning. Due to the pandemic crisis, these small groups have increased causing the teacher to have to teach the same class many times. The aim of this study is to present a new method where the application of inertial sensors and real-time feedback can compare if the given knowledge has also been obtained by different small groups. This cross-sectional study analysed students from the Bachelor of Physiotherapy in two groups (G1=12 y G2=9) that they have not previously contact with manipulations. Execution time and kinematic variables of the movement that form the shoulder manipulation were compared. After the lesson, students were registered performing the technique. The maximum peak of angulation (G1=21.1°±10.4, G2=16.8°±7.8) and translation (G1=7.5°±9.6, G2=6.7°±4.1) were similar and there are no significant differences (p=0.8-0.3). The difference in execution time of the manipulation was not significant (p=0.2) between G1 (2.1s±0.8) and G2 (1.6s±0.4). According to these data, the use of inertial sensors could be a good option to compare students in different practice groups and observe if the new knowledge has been acquired similarly.

**Palabras clave**

Enseñanza, sensores inerciales, manipulaciones, grupos de práctica

**Keywords**

Teaching, inertial sensors, manipulations, practice groups

## 1.- Introducción

Hace más de una década que los sensores inerciales se abrieron espacio en ciencias de la salud como una tecnología procedente de la industria espacial. Estos sensores han mostrado ser una herramienta fiable y precisa en el análisis del movimiento humano, al mismo tiempo que su tamaño los hace portátiles para el uso clínico (Cuesta-Vargas et al., 2010). Además de la portabilidad, los sensores inerciales pueden medir la movilidad, la velocidad y la aceleración lineal en los 3 ejes del espacio (X, Y, Z), proporcionando 9 propiedades físicas de manera simultánea. Por tanto, también dejaron atrás las limitaciones de otros dispositivos tradicionales como los goniómetros o los inclinómetros, que no permitían medir de manera dinámica ni articulaciones complejas. (Cuesta-Vargas et al., 2010).

La enseñanza de técnicas manuales tales como las movilizaciones y las manipulaciones supone un desafío debido a la variabilidad de la ejecución según el terapeuta y la dificultad que supone transmitir esta destreza manual. Los sensores inerciales han sido empleados anteriormente como método de enseñanza para técnicas de terapia manual en el alumnado de Fisioterapia, como por ejemplo en manipulaciones cervicales (Cuesta-Vargas & Williams, 2014) o en la manipulación torácica (Cuesta-Vargas et al., 2015). A través de este método de enseñanza, el alumno cuenta con un feedback en tiempo real en una pantalla del ordenador, en la cual se puede representar la movilidad, la velocidad o la aceleración de la técnica en cada uno de los ejes que componen el movimiento (Cuesta-Vargas et al., 2015).

Debido a la actual situación de pandemia mundial, la dificultad de la enseñanza presencial ha aumentado y el Grado de Fisioterapia se caracteriza por tener un gran número de prácticas presenciales necesarias para adquirir conceptos fundamentales de la disciplina donde el distanciamiento social es un inconveniente importante. La decisión que más han adoptado muchas universidades es el reducir el número de alumnos y alumnas en las clases prácticas para evitar el contacto entre grupos grandes de personas porque sería imposible privar al alumnado de la enseñanza visual (Gómez Ramírez et al., 2018) y de repetición necesarias para aprender estas técnicas (Sawyer et al., 2015). Este hecho aumenta la complejidad y es un reto para el profesor porque han aumentado el número de clases prácticas y debe de intentar dar el contenido más homogéneo posible a los distintos grupos de prácticas para que todo el alumnado reciba los mismos conocimientos por igual. Una opción puede ser usar sensores inerciales para comprobar si los alumnos y alumnas reciben los mismos conocimientos entre los distintos grupos durante el aprendizaje de las manipulaciones. Es necesario conocer si el método de enseñanza basado en sensores inerciales

proporciona aprendizajes similares de la técnica en distintos grupos reducidos de alumnos, así como profundizar su eficacia para técnicas de terapia manual en otras localizaciones no estudiadas, como el hombro.

El objetivo de este estudio es presentar un nuevo método donde a través de los sensores inerciales y el feedback a tiempo real se pueda comparar si los conocimientos impartidos han sido igualmente obtenidos por diferentes grupos reducidos de prácticas.

## **2. Métodos**

### 2.1. Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo de carácter experimental (cuasi-experimental) con alumnos y alumnas del Grado de Fisioterapia de la Universidad de Málaga.

### 2.2. Participantes

21 estudiantes sin experiencia previa en terapia manual participaron en el estudio. Esta técnica de movilización articular glenohumeral de baja velocidad y gran amplitud fue la primera técnica de terapia manual que aprendieron. Se usaron dos grupos de prácticas diferentes donde la distribución de alumnos y alumnas ya estaba preestablecida desde principio de curso. El grupo 1 (G1) de 12 estudiantes recibió primero la lección, y a continuación en el mismo día el grupo 2 (G2) de 9 estudiantes recibió la misma lección.

Fueron excluidos alumnos y alumnas que tuvieran experiencia en terapia manual, que hayan recibido una intervención quirúrgica, sufrido una fractura o luxación de miembros superiores 6 meses antes del estudio.

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Málaga (89-2015-H) y desarrollado siguiendo los Principios Éticos para la Investigación Médica con Sujetos Humanos (Declaración de Helsinki). Los datos fueron conservados y protegidos según la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal 19/55.

### 2.3. Sensor inercial

Se utilizó un sensor inercial (Inertial Cube 3, Intersense Inc., EE. UU.) con una frecuencia de muestreo de 180Hz. El sensor se colocó en la cara posterior del tercio distal del brazo usando cinta adhesiva de doble cara. Este sensor recoge información en los 3 ejes de movimiento: *roll*, *yaw* y *pitch* (Figura 1).

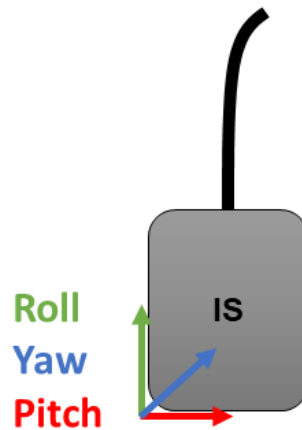


Figura 1. Sistema de referencia del sensor inercial. Imagen realizada por los autores.

#### 2.4. Manipulación de la articulación de hombro

La articulación glenohumeral es una de las articulaciones que forman el complejo del hombro y que más influyen en el movimiento de este. Está formada por la unión de la cabeza del húmero y la cavidad glenoidea de la escápula. Durante la movilización de la articulación glenohumeral hay dos tipos de movimientos: la aproximación y separación de la articulación es como se conoce al movimiento de angulación, y el descenso de la cabeza humeral al movimiento de traslación o íntimo.

El/la fisioterapeuta se coloca a un lado del paciente tumbado boca arriba en la camilla. Una de las manos se coloca sobre la línea interarticular de la articulación glenohumeral del paciente y será la encargada de presionar la cabeza del humero para provocar el movimiento de traslación. El movimiento de angulación se realiza con el brazo a la altura de los cóndilos humerales del paciente entre el brazo y el torso del fisioterapeuta y cambiando el peso del cuerpo de una pierna a la otra para provocar un balanceo que ayude a la aproximación y separación del brazo. La mano restante del fisioterapeuta se colocará sobre el tercio distal del húmero para provocar una estabilización articular. La figura 2 muestra un ejemplo de la colocación del fisioterapeuta y el paciente.

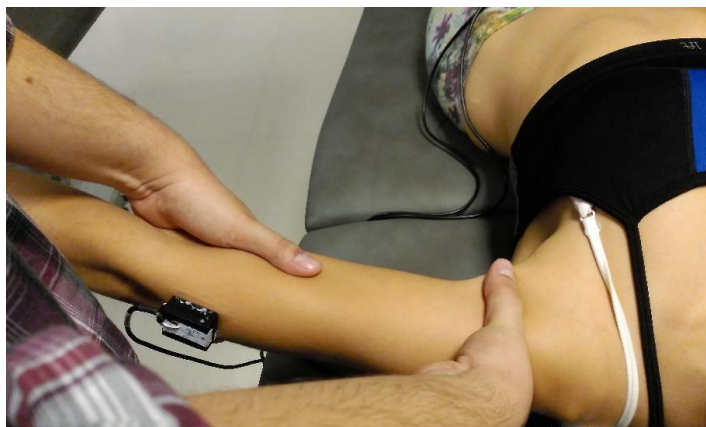


Figura 2. Colocación del fisioterapeuta y el paciente. Imagen tomada por los autores.

Estos dos movimientos deberán integrarse progresivamente y a la vez, de manera que cuanto más separación haya del miembro superior, más presión sobre la cabeza humeral habrá para provocar su descenso. En cuanto el/la fisioterapeuta realice la aproximación del brazo, se dejará de presionar la cabeza humeral.

#### 2.4. Intervención

Un profesor con más de 20 años de experiencia en terapia manual impartió la clase sobre la manipulación de la articulación glenohumeral del hombro. Mientras recibían la clase, se les proporcionó un sensor inicial por cada pareja de prácticas y un monitor donde podían observar los movimientos del hombro como retroalimentación. El profesor explicó el movimiento en la pantalla que más representaba una ejecución de la manipulación bien hecha.

Al final de la clase, cada alumno grabó 3 repeticiones de la manipulación y la segunda fue la utilizada para el análisis.

#### 2.5. Variables

Las variables cinemáticas escogidas para este estudio fueron el pico máximo y mínimo de la angulación y la traslación para comprobar la amplitud máxima y mínima de movimientos. Además, se comparó también el tiempo de ejecución. La figura 3 muestra un ejemplo de cómo se obtuvieron ambas variables de movimiento durante una manipulación.



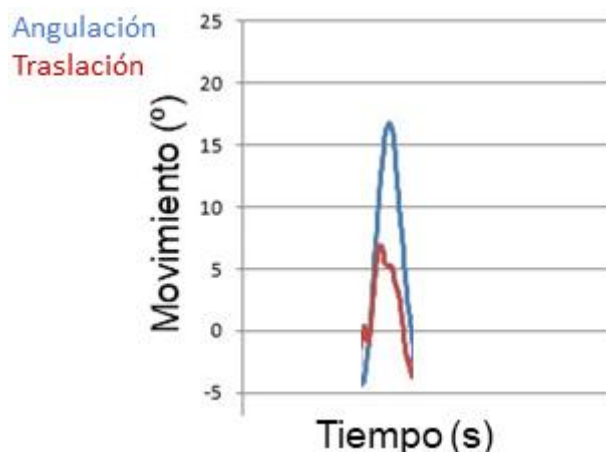


Figure 3. Gráfica ejemplo de manipulación con los dos movimientos realizados durante la manipulación de hombro.

### 2.6. Análisis de datos

Los cambios en el eje yaw y roll representó los movimientos de angulación y traslación respectivamente.

Se recogieron datos antropométricos básicos (edad, talla, peso e índice de masa corporal (IMC)) de los participantes con la finalidad de realizar un análisis descriptivo de la muestra incluida en el estudio. Para el análisis intergrupo (G1 vs G2), se utilizó la prueba t de Student. El nivel de significancia se fijó en  $p \leq 0,05$ . El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS 21.

### 3. Resultados

El G1 lo formaron 4 alumnos y 8 alumnas ( $n = 12$ ) de una edad media de 21.5 (3.9) años, 67.2 (10.7) kg, 1.7 (0.1) m de altura y 23.0 (2.3)  $\text{kg}/\text{m}^2$  de IMC. Por otro lado, el G2 estuvo constituido por 5 alumnos y 4 alumnas ( $n = 9$ ) de una edad media de 24.4 (10.9) años, 66.1 (15.4) kg, 1.7 (0.1) m de altura y 20.3 (7.9)  $\text{kg}/\text{m}^2$  de IMC.

La tabla 1 muestra que ninguna variable fue significativa entre los dos grupos de prácticas ( $p > 0.15$ ).

	<b>G1 (n=12)</b>	<b>G2 (n=9)</b>	<b>p</b>
<b>Pico máximo angulación (°)</b>	21.1 (10.4)	16.8 (7.8)	0.31
<b>Pico mínimo angulación (°)</b>	-6.0 (6.6)	-10.5 (7.2)	0.16
<b>Pico máximo traslación (°)</b>	7.5 (9.6)	6.7 (4.1)	0.82
<b>Pico mínimo traslación (°)</b>	-5.2 (8.4)	-3.7 (6.0)	0.62

<b>Tiempo (s)</b>	2.1 (0.8)	1.6 (0.4)	0.15
-------------------	-----------	-----------	------

Tabla 1. Resultados de las variables analizadas entre los dos grupos de prácticas.

#### 4. Discusión

Este es el primer estudio que analiza el uso de sensores inerciales para comprobar que la lección sobre manipulación articular ha sido impartida de manera similar en dos grupos de prácticas diferentes. Se ha podido observar que ninguna de las variables fueron diferentes significativamente, por lo cual parece que los sensores recogieron similares ejecuciones de la manipulación de los alumnos. Las variables cinemáticas obtenidas por el sensor inercial ofrecen que el pico máximo de angulación en ambos grupos fue superior al pico máximo de traslación, con lo cual, la amplitud en la separación y aproximación de hombro fue mayor que la depresión de la cabeza humeral. Estos datos apoyan una correcta realización de la técnica debido a los límites articulares que presenta uno y otro movimiento. No hay estudios directos con los que comparar estos datos pero si hay otras técnicas de manipulación en extremidades que han sido estudiados con sensores inerciales y mostraron ser mejores que la enseñanza tradicional, como por ejemplo en la manipulación de tobillo (González-Sánchez et al., 2016). Los resultados obtenidos en este estudio se podrían transferir a estas técnicas para intentar homogeneizar la enseñanza de ellas en diferentes grupos de prácticas.

Es importante desarrollar las habilidades de las manipulaciones durante el Grado para poder ofrecer una correcta ejecución a los pacientes, por lo cual cualquier metodología que ayude a mejorar los procesos de enseñanza en este campo son esenciales para la profesión. Como docentes, debemos de darles al estudiante seguridad ante la incertidumbre causada en el ambiente universitario por culpa del virus Sars-Cov 2 y eso incluye modelos educativos sólidos y útiles que ayuden a disminuir el miedo de estos ante la situación (Souza et al., 2020). Otra opción de metodología que se está llevando a cabo en la docencia de la terapia manual ahora es aprovechar las clases online y las videocámaras para tener más feedback individualizado para cada estudiante (MacDonald et al., 2020). A pesar de que la grabación del alumno puede complementar el aprendizaje, pensamos que las metodologías con contacto fisioterapeuta-paciente no se deberían de olvidar. En definitiva, es necesario encontrar más metodologías validas que ayuden al profesor y al estudiante, y más aún en disciplinas como la Fisioterapia donde el contacto y la repetición de habilidades es fundamental.

#### 5. Conclusión

Un sistema de retroalimentación con sensores inerciales ha comprobado que las dos clases diferentes han aprendido de forma similar la misma práctica de la manipulación de hombro. Esto ha sido posible ya que las variables cinemáticas analizadas no han sido diferentes estadísticamente en ambos movimientos de la manipulación. Un método de enseñanza con sensores inerciales puede ser una buena herramienta para comparar el aprendizaje de la manipulación del hombro en diferentes grupos de práctica en el Grado de Fisioterapia.

### Referencias bibliográficas

- Cuesta-Vargas, A. I., Galán-Mercant, A., & Williams, J. M. (2010). The use of inertial sensors system for human motion analysis. *Physical Therapy Reviews: PTR*, 15(6), 462–473. <https://doi.org/10.1179/1743288X11Y.0000000006>
- Cuesta-Vargas, A. I., González-Sánchez, M., & Lenfant, Y. (2015). Inertial sensors as real-time feedback improve learning posterior-anterior thoracic manipulation: A randomized controlled trial. *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics*, 38(6), 425–433. <https://doi.org/10.1016/j.jmpt.2015.04.004>
- Cuesta-Vargas, A., & Williams, J. (2014). Inertial sensor real-time feedback enhances the learning of cervical spine manipulation: A prospective study. *BMC Medical Education*, 14, 120. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-120>
- Gómez Ramírez, E., Calvo Soto, A. P., Chapal Chapal, L. Y., & García Álvarez, A. (2018). Estilos de aprendizaje de estudiantes de fisioterapia de cursos básicos y prácticas formativas de una universidad en Colombia. *Educación Médica*. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.11.002>
- González-Sánchez, M., Ruiz-Muñoz, M., Ávila-Bolívar, A. B., & Cuesta-Vargas, A. I. (2016). Kinematic real-time feedback is more effective than traditional teaching method in learning ankle joint mobilisation: A randomised controlled trial. *BMC Medical Education*, 16(1), 261. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0789-8>
- MacDonald, C. W., Lonnemann, E., Petersen, S. M., Rivett, D. A., Osmotherly, P. G., & Brismée, J. M. (2020). COVID 19 and manual therapy: International lessons and perspectives on current and future clinical practice and education. *The Journal of Manual & Manipulative Therapy*, 28(3), 134–145. <https://doi.org/10.1080/10669817.2020.1782059>
- Sawyer, T., White, M., Zaveri, P., Chang, T., Ades, A., French, H., Anderson, J., Auerbach, M., Johnston, L., & Kessler, D. (2015). Learn, see, practice, prove, do, maintain: An evidence-based pedagogical framework for procedural skill training in medicine. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 90(8), 1025–1033. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000734>
- Souza, J. B. D., Vendruscolo, C., Bitencourt, J. V. D. O. V., Fonseca, G. S., Batista, J. D. L., & Heideman, I. (2020). La interprofesionalidad y las acciones en la lucha contra la pandemia de la COVID-19: Diálogos con los estudiantes de la salud. *Index de Enfermería*, e12970–e12970.

# ENFOQUE DE GÉNERO EN LA INCLUSIÓN LABORAL

AUTORA: SEBASTIANA GONZÁLEZ NAVARRO

## OBJETIVOS

Concienciar sobre el perfil laboral de la mujer en Andalucía, dificultades y recursos del sistema, ya que los cambios repercuten en la comunidad de una manera cíclica.



## MÉTODOS

Estudio científico de la información recopilada, a través de la confirmación de hipótesis planteada.

## RESULTADOS

Estudio de los principales perfiles de inclusión laboral a los que acceden las mujeres en Andalucía. Percepción de los diferentes inconvenientes que dificultan la inclusión y las soluciones institucionales.

### PERFILES PARA LA INCLUSIÓN CON ENFOQUE DE GÉNERO



### OLVIDADAS PARA EL ACCESO A RECURSOS PARA EL EMPLEO



## CONCLUSIONES

Ineficacia de las políticas de igualdad en la empresa privada.

No es correlativo el hecho de tener causas abiertas por prácticas abusivas del empleador a sus trabajadores, para la obtención de subvenciones.

Techo de cristal consolidado, falta de cultura de "conciliación".

Falta de diversidad de género en los puestos de trabajo sectorizados. (ej, mujeres en las manipulaciones de las fábricas).

Escasos o inexistentes beneficios fiscales para la contratación de perfiles excluidos del mundo laboral.

Falta de compromiso de la administración con los círculos de perfiles marginados.

Atención sectorizada por parte de asociaciones sin ánimo de lucro.

## BIBLIOGRAFIA :

[WWW.UNSPLASH.COM](http://WWW.UNSPLASH.COM)

Programa de activación socio laboral para mujeres víctimas de violencia de género

IAM / SAE

Consejería de Empleo, Empresa y Comercio

Inserción laboral para mujeres en dificultad. Cruz Roja.

Ministerio de Igualdad. Programas de Inserción sociolaboral.



# INTEGRACIÓN LABORAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

AUTORA: SEBASTIANA GONZÁLEZ NAVARRO

## OBJETIVO

Evaluar la situación del mercado laboral, comprobando si los recursos ofertados para personas con discapacidad intelectual realmente suponen un cauce adecuado para su inclusión.

“El empleo es una herramienta de transformación social que lleva a la construcción de entornos laborales abiertos, accesibles e inclusivos. Creemos en las posibilidades y los talentos de TODAS las personas porque toda cada una de ellas tiene una capacidad para el empleo y el derecho de ejercerla.” (Plena Inclusión),

## RESULTADO

Se ha realizado una batería de preguntas cerradas sobre los diferentes recursos del sistema y su cosmovisión, para cuantificar su empleabilidad y posibilidades de acceso al mercado laboral.

## METODO:

Estudio científico de la información recopilada y a través de la confirmación de hipótesis planteada, y la comparativa en torno al estudio cuantitativo realizado a 30 usuarios de un Centro Ocupacional para personas atendidas en estancia diurna con discapacidad intelectual y un perfil laboral DEL Campo de Gibraltar, en base a sus expectativas laborales.

Estudio Centro Ocupacional



## CONCLUSIONES

Escasa formación activa. Sociedad basada en la meritocracia. No se aprende por experiencia (ej. Mancebo de farmacia).

Falta de sensibilización por parte del empresario.

Reclutamiento y selección dispar.

Contratación basada en el mayor beneficio para el empresario., donde las ayudas económicas y de apoyo a la contratación son insuficientes para incentivar la contratación de este colectivo.

Dificulta para la integración en la empresa, sin adaptaciones adecuadas ni con un compromiso de la excelencia hacia ellos/as..

Barreras internas de difícil asimilación: rotaciones del puesto de trabajo., mala gestión de quipos., etc. Con un escaso clima laboral de compañerismo.

## BIBLIOGRAFIA:

[www.utsplash.com](http://www.utsplash.com)

Ley 4/2017, de 25 de septiembre,

Artículos sobre la metodología de empleo personalizado, Plena Inclusión,

<https://www.plenainclusion.org/que-hacemos/empleo/empleo-personalizado>

Fundación Once. [www.portalento.es](http://www.portalento.es)

INE



# ANSIEDAD Y COVID-19:

## Un estudio en población española

Irene Sierra Cruz<sup>1</sup> & María Sancho García-Serrano<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Centro de Psicología María Sancho

<sup>2</sup>INIBICA. Instituto de Investigación e Innovación Biomédica de Cádiz



mariasancho@mscentropsicologia.com  
irenesierrapsicologa@gmail.com



## INTRODUCCIÓN

Anteriores investigaciones han demostrado que algunos factores psicosociales, como la amenaza a la salud de nuestros seres queridos y la salud propia, la reducción de ingresos o el aislamiento social, son estresores asociados a las pandemias. A este hecho se suma que el virus COVID-19 se trata de una nueva infección viral para la que todavía no existe una cura y que su tratamiento únicamente es sintomático. Ayudar a comprender cuál ha sido el impacto sobre la salud emocional de la población puede tener gran relevancia a nivel clínico y científico.

### Objetivo

El presente estudio tiene como objetivo analizar cómo han afectado las variables sociodemográficas relacionadas con el confinamiento por COVID-19 en los niveles de ansiedad de la población española.

## RESULTADOS

Los resultados indican que algunas variables sociodemográficas relacionadas con el confinamiento por COVID-19 aumentan de forma significativa los niveles de ansiedad en la población general española.

### Género

Las mujeres puntúan significativamente más alto en ansiedad que los hombres.

### Situación laboral

Los desempleados indican una mayor puntuación en ansiedad que los empleados, autónomos y estudiantes.

### Modalidad laboral durante el confinamiento

Aquellos que han visto suspendida su actividad laboral puntúan significativamente más alto que los que han trabajado de forma presencial y semipresencial. Del mismo modo, aquellos que han trabajado de forma semipresencial, puntúan significativamente más alto que los desempleados.

### Reducción ingresos

Aquellos que han visto reducidos sus ingresos puntúan significativamente más alto en ansiedad que aquellos que no.

### Niños en la vivienda

Aquellos que han convivido con niños puntúan significativamente más alto en ansiedad que los que no.

Otras variables como la edad, el estado civil, tener hijos, el n° de adultos en la vivienda, los m<sup>2</sup> y el tipo de vivienda no han supuesto cambios en la puntuación de ansiedad.

## METODOLOGÍA



### Muestra

La muestra estaba compuesta por 450 sujetos adultos, de nacionalidad española y edades comprendidas entre 18 y 62 años.

### Recogida de datos

La recogida de datos se realizó a través de un formulario online con la máxima garantía de protección de datos.

### Instrumentos

#### Variables COVID-19

1 Se ha elaborado un cuestionario con preguntas sobre variables sociodemográficas relacionadas con la experiencia vivida durante el confinamiento por COVID-19.

#### Cuestionario Ansiedad Estado-Rasgo (STAI; Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970)

2 Se ha utilizado para medir el nivel de ansiedad-estado durante el confinamiento por COVID-19.



## CONCLUSIONES

Los resultados confirman que algunas variables relacionadas con el confinamiento por COVID-19 aumentan los niveles de ansiedad en la población general.

Ser mujer, estar en situación de desempleo, ver suspendida la actividad laboral, haberse producido una disminución de los ingresos económicos y convivir con niños supone un incremento de los niveles de ansiedad.

Los resultados indican que el aumento de ansiedad se debe a razones de género, factores económicos y laborales, y personas con las que se convive, mientras que no dependen tanto de las condiciones de la vivienda en la que se reside.

Sería recomendable en otros estudios analizar otras variables emocionales como los niveles de depresión.